

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO DE ANIMADORES COMUNITÁRIOS

MARIAMA DJALÓ

Mestrado em Educação e Formação

Área de Especialidade: Desenvolvimento Social e Cultural

Trabalho de Projeto Orientado pela Professora Doutora Cármen Cavaco e pela

Professora Doutora Paula Guimarães

2017

Agradecimentos

A Deus, pela vida e Saúde que me deu.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Cármen Cavaco e Professora Doutora Paula Guimarães, pela humildade e confiança que me deram para que avançasse com este trabalho. Ainda, por terem feito com que eu acreditasse em mim mesma. Foi um enorme prazer e uma honra ter trabalhado convosco.

Aos meus filhos Muscuta Djaló, Mamadu Sello Djaló e Julieta Adiato Djaló, principalmente a Maiva e a Saifulai que conseguiram viver durante este período sem a minha presença e souberam aguentar todas as dificuldades relacionadas com o estar longe da mãe.

Às minhas amigas Maimuna Faty, Cremilde Correia e Francisca da Costa, que tanto cuidaram dos meus filhos na minha ausência. Só tenho de vos agradecer pela paciência.

Ao José Augusto Barbosa (Juju), meu Primo e colega do Instituto Camões em Bissau, não tenho como te agradecer o apoio incondicional que me dás desde sempre. Mais uma vez, nesta etapa foste crucial. Agradeço do fundo do coração todo o apoio.

Aos colegas de Mestrado, especialmente, à Rosa e à Natália Rocha, amigas e companheiras, sempre disponíveis para me darem informações pertinentes, pela força e otimismo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À Associação Movimento Musqueba, pela forma como aceitaram o meu pedido para a realização do trabalho de projeto, logo que solicitei. Obrigada a todos os seus intervenientes.

À Instituição de Bolsa de Consciência Social pelo apoio que me deram, em termos de subsídio de alimentação e transporte, durante os dois anos consecutivos. Os meus agradecimentos.

À minha família em geral, aos que direta e indiretamente contribuíram para que este meu sonho se tornasse uma realidade, obrigada por tudo.

RESUMO

Este trabalho de projeto, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização Desenvolvimento Social e Cultural, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, teve como objetivo geral elaborar um diagnóstico e conceber um projeto de formação dos animadores comunitários do Movimento Musqueba (Organização para Promoção e Valorização da Mulher Guineense), no tema da Mutilação Genital feminina (MGF). Deste modo, procurou-se analisar os domínios pertinentes para esta formação, de acordo com as funções dos animadores na implementação de projetos de sensibilização para o abandono da prática da MGF, tendo por base os elementos teóricos do campo da educação de adultos.

O diagnóstico foi elaborado a partir de informação documental sobre o Movimento Musqueba, de informação estatística sobre o bairro onde decorria a intervenção e de entrevistas semiestruturadas a três animadores comunitários do Movimento Musqueba, que frequentaram a ação de formação no âmbito de projeto em Rede contra a MGF, financiado pela Comissão para Igualdade de Género (CIG). Através do tratamento e análise das entrevistas foi possível constatar que estes animadores, apesar da existência de lacunas em termos de formação no tema da MGF, possuem um conjunto de saberes, indispensáveis para as práticas da animação que conduzem, resultantes de processos de formação experiencial, da educação informal e não formal, saberes estes adquiridos ao longo da vida.

Através da elaboração do diagnóstico constatou-se que o processo de formação dos animadores decorre, essencialmente, de processos de educação não formal e informal, sendo as experiências que estes vivem determinantes para a construção dos seus saberes, práticas e instrumentos de trabalho. A informação recolhida na fase de diagnóstico deu origem à criação de um projeto de intervenção no meio estudado, com o objetivo de fornecer instrumentos e ferramentas aos respetivos animadores que trabalham no projeto de sensibilização para o abandono da prática da MGF. Nesse sentido, procurámos construir um projeto que permitisse orientá-los para outras iniciativas, mantendo e reforçando o carácter experiencial do processo formativo, de modo, a melhorarem o trabalho de animação na comunidade.

Palavras-Chave: educação e formação de adultos, desenvolvimento comunitário e intervenção local, mutilação genital feminina (MGF).

ABSTRACT

This project, has been completed as part of the Masters in Education and Development, in the context of the Social and Cultural Development, at the Institute of Education - University of Lisbon. It's main objective is to create a study with the aim to develop a group of communitarian operators as part of the Musqueba Movement (Organization to Promote the value of the Women from Guine) more specific on the theme Feminine Genital Mutilation (FGM). In this context we envisaged to analyze the pertinent domains for this specialization, based on the specific area of study from the collaborators who are part of this project, which focuses on the sensitization of the abandon of the MGF practice. based on the theorist elements of the adult education.

Based on the information provided by the Musqueba Movement and statistics about the location where semi-structured interviews were taking place by three elements from the community who belong to the Musqueba Movement. Those elements have attended the training which focused on the intervention against MGF, which was funded by the Commission for the similarity of the Gender (CIG). Through the analyze of the interviews it was possible to get to the conclusion that despite the gaps on the awareness of the theme MGF, there are some specific knowledge which are necessary to the animation practices which are conducted, as a result of the formal and informal education, knowledge which is acquired through each one's lives.

Through the construction of this diagnosis we've came to the conclusion that the process of training these professionals is essentially composed by processes formal and informal, based on the experiences lived which determine the construction of knowledge, practices and instruments of work. The information gathered at the diagnosis phase generated a project of intervention amongst the area which is studied.

The data which has been collected during the diagnosis phase has provided some valuable information to the professionals who are currently working on the project of abandoning the practice of MGF. In this context, we have aimed to build a project which would allow us to guide them towards other initiatives, maintaining and reinforcing the experiential character of the training process, envisaging for the work in the community to become better and better.

Key Words: Education and training of adults, community development and local intervention, feminine genital mutilation (FMG).

*“Pela menina que fui um dia,
Por uma infância interrompida
Eu me ergo!
Pelo grito em minha garganta, preso,
Pela dor que em mim é um peso
Eu me ergo!
Contra a tradição com máscara de religião,
Sobre o jugo da repressão
Eu me ergo!
Apesar da ferida que em minh'alma não cicatriza,
Do sofrimento,
Que incomoda o meu alento...
Fiar-me-ei num amanhã em que o fanado
Deixará de ser nosso fado.”*

Rita lé (2014)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
------------------------	----------

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE

1. Conceitos e evolução da educação de adultos.....	14
1.1. As práticas da educação de adultos.....	18
1.2. Princípios orientadores da educação de adultos.....	25
1.3. Educação não formal.....	27
1.4. O terceiro setor na educação de adultos	30
2. Desenvolvimento local e intervenção comunitária	35
3. Educador/ formador/agente de desenvolvimento local.....	42

CAPÍTULO II. UMA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DE ANIMADORES

1. Objetivos do projeto de intervenção.....	52
2. Trabalho de projeto.....	60
3. Organização em estudo.....	63
4. Diagnóstico.....	69
5. Metodologia.....	73
6. Igualdade de género	75

CAPÍTULO III. DIAGNÓSTICO E PROJETO DE FORMAÇÃO DE ANIMADORES

1. Entrevistas Semi-diretivas a animadores comunitários.....	82
1.1. Fundamentação metodológica.....	82
1.2. Caracterização dos sujeitos do estudo.....	84
1.3. Guião da entrevista.....	85
1.4. Análise de conteúdo das entrevistas.....	86
1.5. Análise e interpretação dos resultados.....	90
1.6. Análise das conversas informais.....	113
2. Fundamentação das propostas de formação.....	118
3. Plano de formação de animadores comunitários.....	121

CONCLUSÃO.....	134
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
--	------------

ANEXOS

Anexo I. Guião da Entrevista.....	143
Anexo II. Países onde a Mutilação Genital Feminina é Praticada.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS

APF- Associação para o Planeamento da Família

ANP- Assembleia Nacional Popular

CNAPN- Comité Nacional para o Abandono de Práticas Tradicionais Nefastas

CPLP- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CEDAW- Convenção para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres

CIG- Comissão para Igualdade de Género

DENARP- Documento Estratégico Nacional para Redução de Pobreza

FNUAP- Fundo das Nações Unidas de Apoio à População

MGF- Mutilação Genital Feminina

MICS- Inquérito aos Indicadores Múltiplos da Guiné-Bissau

OMS- Organização Mundial de Saúde

PAM- Programa Alimentar Mundial

PPM- Plataforma Política das Mulheres

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

VGB- Violência Baseada no Género

1. Introdução

A sociedade contemporânea é globalizada e está em permanente evolução, do ponto de vista social, económico e cultural. Nesse sentido, parece-nos fundamental e imperativo refletir sobre essa evolução, onde as visíveis mudanças reforçam a importância de uma educação ao longo da vida. Este Mestrado resulta da necessidade pessoal e profissional de obter formação especializada que nos permitisse aprofundar e aperfeiçoar as aprendizagens, realizadas através da educação informal e não formal, desenvolvidas ao longo do meu percurso académico e profissional. É nesta perspetiva de seguimento, de busca pelo saber e da necessidade de adquirir novas aprendizagens no campo da intervenção comunitária, que surge este trabalho de projeto, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização Desenvolvimento Social e Cultural.

O interesse pessoal pelo domínio em estudo resulta, em grande medida, do facto da mutilação genital feminina constituir um problema na sociedade Portuguesa, e deste ser sujeito a uma invisibilidade. Em Portugal foram registadas no ano 2014, 43 casos de mutilação genital feminina (MGF)¹. Trata-se de casos de mulheres pertencentes a comunidades imigrantes provenientes de países como Guiné-Bissau e Guiné-Conacry, cujas intervenções foram feitas nos seus países de origem. É exatamente sobre este último país, Guiné-Bissau, que o trabalho de formação de animadores se debruça. Este projeto é desenvolvido numa organização designada Movimento Musqueba (Organização para a Promoção e Valorização da Mulher Guineense), cuja filosofia assenta na importância da educação e formação das mulheres, despertando-as para uma participação mais ativa e efetiva.

A mutilação genital feminina é um fenómeno ainda pouco estudado em Portugal, desconhecendo-se a sua verdadeira dimensão. Apesar da informação existente ser escassa e a existência desta prática no país ser difícil de captar, o Governo elegeu-a como um problema e definiu a resolução deste problema como uma prioridade, integrando o II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica 2003-2006. Esta medida política consta no ponto 6 do documento da Comissão para Igualdade de Género, referente às mulheres imigrantes, no qual se refere: «O Governo tem assumido de forma

¹ Retirado do sítio: <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/mulheres/ha-mais-de-40-vitimas-de-mutilacao-genital-feminina-em-portugal>, em 16/03/2016

explícita que não consentirá a prática de qualquer forma de mutilação genital feminina em Portugal, e atuará nesse sentido»².

As OMS, UNICEF e UNFPA adotaram a expressão Mutilação Genital Feminina, MGF (1997), dada a abrangência dos seus procedimentos que envolvem a remoção, total ou parcial, dos órgãos genitais das mulheres, bem como qualquer dano provocado nesses mesmos órgãos genitais, motivados por razões culturais ou outras não terapêuticas. Estes procedimentos vão desde a clitoridectomia (remoção parcial ou total do clítoris) à infibulação (excisão de parte ou da totalidade dos órgãos genitais com o estreitar da abertura da vagina).

O presente trabalho de projeto centra-se na formação de animadores comunitários do Movimento Musqueba, que trabalham no projeto de sensibilização para o abandono da prática da mutilação genital feminina. Neste trabalho, pretende-se, através de um diagnóstico da situação, caracterizar a organização em estudo, no que se refere ao seu funcionamento e estrutura. Visa-se ainda elaborar um plano de ação que permita reforçar e complementar a intervenção da organização na formação de animadores comunitários.

O projeto teve como base um quadro teórico que se inscreve no campo da educação de adultos, concebendo-se a educação como “um processo extenso que se manifesta de diversas maneiras, que se mistura com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 2013, p. 11). A educação pode ser compreendida como um processo permanente, mas distribuído em toda a vida social, como refere Canário (2013). Ainda acerca deste tópico é de referir que na perspetiva do mesmo autor, a educação para Canário (1999), “tem um papel fundamental a desempenhar na construção de uma partilha coletiva, no desenvolvimento de outros valores da nossa vida coletiva, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (p.94).

Neste trabalho de projeto segue-se a orientação apresentada por Guerra (2002). Segundo a autora, a metodologia de projeto consiste num “instrumento que permite a compreensão de uma realidade, partindo de um conjunto de intervenções diferenciadas, que se organizam em fases específicas, apontando uma representação antecipada de um

² Retirado do Documento cedido particularmente pela Presidente da Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM), em 16/03/2016

processo de transformação do real” (Guerra, 2002, p.129). O diagnóstico e a análise dos dados recolhidos são essenciais para alicerçar a intervenção, uma vez que “o conhecimento das dinâmicas sobre as quais se pretende intervir é um problema complexo que exige conhecimentos teóricos e metodológicos com alguma profundidade” (Guerra, 2002).

A fase inicial do trabalho de projeto consiste na elaboração do diagnóstico de situação, com vista à identificação de recursos e necessidades, ou seja, dos problemas que exigem intervenção. Neste trabalho foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados (entrevista, observação, conversas informais e pesquisa documental), que possibilitaram, após a sua análise, a definição de um conjunto de fraquezas e forças, essenciais para delinear uma estratégia de atuação. Neste sentido, é preciso recolher informações pertinentes, com vista a ultrapassar problemas identificados. Numa segunda fase do projeto procede-se à definição de prioridades de intervenção, tendo em conta a natureza do problema identificado ao nível da comunidade imigrante guineense.

Este trabalho encontra-se estruturado em três capítulos que se articulam entre si. No primeiro capítulo, procede-se a um olhar atento sobre o domínio da educação de adultos, analisando os conceitos a partir do ponto de vista de diferentes autores, a sua evolução, destacando-se a complexidade e diversidade do campo da educação de adultos, a partir da leitura da bibliografia indicada. Aborda-se as práticas da educação de adultos, os princípios orientadores, assim como a educação não formal. De seguida destaca-se o papel do terceiro sector, ou seja, das organizações da sociedade civil, na educação de adultos. Procede-se a uma breve reflexão sobre os diferentes domínios de práticas da educação de adultos, nomeadamente, sobre a animação sociocultural. Procede-se também a uma breve reflexão sobre o desenvolvimento local e a intervenção comunitária, salientando os contributos de alguns autores que são considerados mais relevantes nestes domínios. Posteriormente, faz-se uma abordagem sucinta sobre o papel de educador/ formador /agente de desenvolvimento local.

O segundo capítulo incide no trabalho do projeto. Primeiramente, fundamenta-se do ponto de vista teórico o objetivo de projeto de intervenção. Numa segunda fase, debruça-se sobre o trabalho de projeto. Apresenta-se, igualmente, um enquadramento do estudo no que se refere à caracterização do Movimento Musqueba, aos pressupostos que o sustentam, aos principais objetivos da intervenção. Por outro lado, apresenta-se o processo do diagnóstico, a caracterização da metodologia adotada com ênfase na

explicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, com vista à elaboração do diagnóstico. Este capítulo termina com um ponto sobre a igualdade de género.

Por último, no terceiro capítulo apresentam-se e analisam-se dados conseguidos através do diagnóstico, um passo fundamental para a definição de objetivos e a identificação de prioridades de intervenção. No diagnóstico procurou-se identificar e refletir, de uma maneira cautelosa, sobre os conhecimentos dos animadores comunitários que trabalham em projetos de sensibilização para o abandono da prática da mutilação genital feminina, na organização acima referida. Nesta parte explicitam-se os procedimentos de recolha e tratamento de dados e apresenta-se a análise dos mesmos. Apresentam-se elementos sobre a fundamentação metodológica, a caracterização dos entrevistados, a análise do conteúdo das entrevistas e das conversas informais em diferentes contextos, com especial atenção à formação realizada para animadores do Movimento Musqueba. Procede-se depois à apresentação das estratégias de atuação como resposta às necessidades identificadas através da identificação de um plano de formação para estes animadores comunitários.

Por último, na conclusão, analisam-se os momentos que levaram à realização do trabalho, as dificuldades sentidas ao longo do processo, bem como as perspetivas futuras relativamente à aplicação dos planos sugeridos. Termina-se com uma reflexão sobre o projeto de intervenção proposto.

CAPITULO I

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE

1. Conceitos e evolução da educação de adultos

A educação é um conceito central neste trabalho de projeto. Segundo Canário (1999, p.11), “o campo da educação de adultos apresenta uma complexidade e encontra-se em plena expansão”. Embora se trate de um campo científico recente, a verdade é que a educação de adultos, enquanto domínio de práticas, sempre existiu e encontra-se num processo de desenvolvimento permanente. Deste modo, apoiado em Kant (2004), Canário defende o seguinte:

O homem só pode tornar-se homem através da educação. Esta consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e edifica a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e a forma de nele intervir. É neste sentido que é possível sustentar que o ato de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar (in Canário, 1999, p. 210).

Neste sentido, a educação é “um dos requisitos básicos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços na sociedade. Qualquer ser humano deve ter direito à educação, como condição necessária para disfrutar de outros direitos adaptados numa sociedade democrática” (Gadotti, 2005, pp.1-2). Para o mesmo autor, “o direito à educação implica o direito de aprender” (p.2). Nesse mesmo sentido Honoré (1997) salienta o seguinte:

O termo educação serviu durante muito tempo para designar a ação dos adultos sobre as crianças (...). Neste caso, quando se fala hoje de educação permanente, aparece com facilidade a imagem de alguns adultos agindo sobre outros adultos que substituem as crianças. A educação representou, na vida social, durante demasiado tempo, o seu aspeto de reprodução e de transmissão para que possa, sem dificuldade, alargar o seu sentido ao fenómeno vital, nos seus aspetos evolutivos, tanto individuais como coletivos. (cit Canário, 1999, p.34)

A educação é igualmente considerada “um fenómeno complexo por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, fixadas em culturas e filosofias diversas” Gadotti (2012, p.1). Para Gadotti (2012) toda a “educação é política e não é isenta, pois inevitavelmente, envolve princípios e valores que formam uma certa visão

de mundo e de sociedade” (p.8). Neste sentido o conceito de educação ultrapassa os limites do escolar e do formal, e engloba as experiências de vida bem como os processos de aprendizagem não formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança como do adulto.

Ferry (1983), refere que a educação se constitui no principal instrumento para promover a mobilidade social, permanecendo como um dos mais vivos elementos existentes neste contexto. Neste caso, pode-se entender que ela consiste na atribuição de sentido às vivências pessoais, que ocorrem em todos os espaços e tempos. Tendo por base esta percepção, como vimos, a educação não se realiza por parte do educador, pois este apenas se limita a organizar e a colocar à disposição dos educandos as situações com potencial formativo, mantendo cada um apenas o que quer, pode e está de acordo com o que pensa (in Canário, 2013, p.37).

Na opinião de Canário, (1999), a educação não pode ser entendida enquanto ensino, observando unicamente o tempo passado na escola, mas também os processos educativos presentes ao longo da vida (p.109). O autor defende que este conceito pode referir-se a um processo abrangente de autoconstrução do indivíduo (Canário, 1999, p.33). O termo educação de adultos é “polissémico”, como afirma Cavaco (2002, p.17), dado que integra diferentes modalidades e situações educativas que atribuem a este campo um processo de elevada diferenciação interna e complexidade. Nessa mesma linha de pensamento Nóvoa (1999 cit Canário, 2013, p. 3) defende que a educação de adultos no seu sentido mais global, envolve a “existência de educações distintas dentro e fora dos espaços concebidos para ensinar”. Esta perspetiva ampla e difusa da educação de adultos é identificada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, no ano de 1976, quando se propõe a educação de adultos como sendo:

O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do

homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente (cit in Canário, 2013, p.36).

Canário (2013, p. 11) afirma que o conceito de educação de adultos teve a sua afirmação no centro das políticas governamentais. Todavia, ela não constitui um fenómeno recente, mas sim algo que existe desde há muito tempo. Neste caso, ao conceber a educação como um processo aberto e multiforme, que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu a educação de adultos. Neste trabalho de projeto, considera-se a educação de adultos na sua dimensão mais alargada. Importa ainda referir que a educação de adultos surgiu de um processo de construção social, por parte de organizações que se determinaram em termos sociais e políticos, defendendo a necessidade de resolução de problemas que afetavam um grande número de cidadãos. É nesse sentido que podemos dizer que as práticas de educação de adultos sempre existiram, ainda que de forma pouco explícita.

Consideradas e reconhecidas as modalidades educativas não escolares, compreende-se que o “sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar, e que a educação não se limita a um dado período da vida de cada um, mas é co-extensiva dessa mesma vida “(Silva & Rothes, 1998, cit Cavaco, 2002, p.18). Com este entendimento amplo do processo educativo surge uma análise crítica da relação da educação de adultos com a forma escolar, possibilitando, neste caso, interrogar a subordinação da educação à forma escolar, quando se considera que esta forma seria a única privilegiada de socialização, levando à escolarização da sociedade.

Naturalmente, a educação de adultos seguiu num mundo em constante evolução. Poder-se-á dizer que a educação de adultos progrediu de forma a acompanhar a evolução da sociedade, tentando responder as necessidades do seu tempo. O desenvolvimento da educação de adultos deve a sua visibilidade social e política sobretudo às ofertas educativas destinadas a adultos pouco ou nada escolarizados, ou seja, às iniciativas centradas na promoção da alfabetização e educação de base. Os progressos realizados no âmbito da redução das taxas de analfabetismo e a progressiva generalização da escolaridade tenderam a ampliar e diversificar o campo da intervenção da educação de adultos (Canário, 1999, p. 49). Ou seja, esta conceção, institucionalizada pelo Estado, ao mesmo tempo que reduz o campo da educação de adultos segundo Finger e Asún, (2003, p. 88), vem por outro lado, revelar “uma ideia claramente modernista que aspira à educação para todos, não apenas para as elites”. Para Canário

(1999, p. 49), comprova-se deste modo, que “esta identificação continua a ser válida, ainda, em vastas regiões do terceiro mundo, mas é menos compreensível e pertinente em países como Portugal, onde a confusão continua a subsistir”. Para Canário (1999) o campo científico da educação de adultos é constituído por um conjunto amplo de práticas, que inclui a formação profissional, a alfabetização e educação de base de adultos, o desenvolvimento local e a intervenção comunitária e a animação sociocultural. Na perspetiva de Cavaco (2008, p.3), o conceito da educação remete para a totalidade dos processos educativos desenvolvidos ao longo da vida. Neste caso, a nossa intervenção vai incidir no desenvolvimento local e na intervenção comunitária. Neste sentido, é importante referir que a educação e a formação são fundamentais para a sensibilização da importância do abandono da prática da mutilação genital feminina.

Os componentes teóricos abordados ao longo deste trabalho são importantes para enquadrar teoricamente a educação de adultos. Até meados do século XX, a escola permaneceu reduzida à infância. Contudo, no fim da segunda Guerra Mundial, de acordo com Canário e Cabrito (2008, p. 9), “estendeu-se à população adolescente, jovem, adultos e à terceira idade”. Os motivos para esta extensão, segundo Canário (2002, p. 9), relacionam-se, por um lado, com o “crescimento económico” que visou a reconstrução europeia e, por outro, com um “efeito de ‘contaminação’ das modalidades educativas não escolares, baseadas na aprendizagem experiencial e especificamente, naquelas modalidades educativas dirigidas a públicos adultos”.

Em síntese, nas últimas quatro décadas, atendendo à argumentação de Santos Silva (1999), a educação de adultos afirmou-se como um campo específico, deixando bem presente tratar-se de práticas sociais de natureza educativa, mas de certo modo, práticas mais ou menos organizadas que estimulam novas aprendizagens. Tal como referia Canário (2006), nas últimas décadas a luta por outras formas de promover a educação também prosseguiu, defendendo-se uma educação não-escolarizada, na qual a experiência é valorizada e a autonomia promovida. Naturalmente, foi através do movimento da educação permanente, muito próximo dos movimentos populares e grupos de alfabetização que, num primeiro momento, foi reivindicada uma educação centrada na pessoa e nos seus contextos.

1.1. As práticas da educação de adultos

As práticas educativas dirigidas a adultos são incontáveis e talvez por essa razão verifica-se uma alteração terminológica e uma oposição entre os conceitos “educação de adultos” e “formação de adultos” (Canário, 2013). Ao tentarmos neste caso distinguir os dois conceitos, entendemos que ambos podem ser compreendidos em sentido lato e estrito. De acordo com Canário (1999, p. 33), a educação em sentido lato refere-se à “totalidade dos processos que estão presentes ao longo de toda a vida”, ou seja, à educação formal, não formal e informal. Enquanto em sentido estrito diz respeito ao ensino ligado à escola. Por sua vez, a formação em sentido lato diz respeito aos processos de construção da própria pessoa: heteroformação, ecoformação e autoformação, segundo a teoria tripolar da formação, defendida por Gaston Pineau (2010). Carré (1992) também argumenta que a autoformação surge como sinónimo de um processo de educação permanente, albergando neste caso, os níveis temporais e institucionais, na medida em que atravessa todos os tempos e todos os lugares da vida (cit. Canário, 1999, p.117).

Josso (2008) igualmente menciona que a educação é, por isso, o ato de educar, visando o desenvolvimento do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade, ao passo que a formação é o ato de formar ou de ser formado. Ainda para a mesma autora, a educação é apenas relativa a certos períodos da vida que não estão só no início da nossa existência, quando somos obrigados a ir à escola, mas também nos momentos de formação profissional, assim como naqueles de formação contínua que se relacionam com:

“(...) a ação de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, (...), para segurar a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores, (...) dos saberes- fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas, mas que estiveram no desemprego e que devem encontrar uma nova integração na sociedade depois de a ter perdido” (Josso, 2005, p.116).

Esta mesma autora defende que “formar começa no berço e vai até à terceira idade” (Josso, 2008, p.116), confundindo-se com a vida. A formação é constante no

decorrer das nossas vidas e não acontece apenas quando frequentamos a escola ou as sessões de formação inicial ou contínua.

De acordo com argumentos atrás expostos, a formação é uma dimensão fundamental da vida humana que se exerce em todos os níveis da vida e do pensamento. De igual modo, a experiência não é apenas vivida pelo indivíduo, mas este tem sobre ela uma “participação ativa” (Honoré, 1977 cit. Canário, 1999, p.34). Contudo, esta abordagem encontra-se próxima da corrente das “histórias de vida” que representou uma revolução no modo de abordar os problemas da educação, mudando para a aprendizagem aquilo que o modelo escolar sempre colocou na perspetiva do ensino. Canário (1999) refere que o adulto deixa de estar apenas exposto à informação transmitida pelo professor e passa a ser um recurso da sua própria formação, ao transformar essa informação em saberes, dando lugar a processos de aprendizagem através da reflexão feita sobre as suas próprias experiências. Cavaco (2008, p.116) vai mais longe ao defender que a formação é constante no decorrer das nossas vidas. A formação é entendida num contexto experiencial, pois não há teoria alguma que, se não for experienciada, ofereça aprendizagem ao indivíduo, constituindo apenas informações acumuladas que não se transformaram em verdadeiro saber, portanto toda a formação é experiencial.

O carácter da educação de adultos é deste modo reforçado aquando Condorcet, em 1789, defendeu que os indivíduos aprendem ao longo da vida e não só na infância. Nessa altura o autor afirmou que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (cit. Canário, 2013, p.11). Deste modo, a educação de adultos surge e ganha continuidade nos ideais e na filosofia das Luzes. A sua consolidação deve-se a iniciativas populares – atividades sindicais, associativismo, movimentos sociais e manifestações políticas – bem como a muitas outras que surgiram após a segunda Guerra Mundial.

A educação de adultos surgiu, a partir do século XIX, associada a dois importantes processos: por um lado, o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas (movimentos operários) que estão na origem da educação popular; por outro lado, o processo de formação e consolidação dos sistemas de ensino nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade dirigidas a adultos. Todavia, só se veio a afirmar efetivamente na primeira metade do século XX, apresentando como um dos seus ideais primordiais as atividades de origem não estatal,

designadamente de educação popular (Silva, 1990, cit. Canário, 2013, p.11), que emergem junto das comunidades, como é o caso das dinâmicas do Movimento Musqueba.

Desde então, verificou-se um enorme desenvolvimento da educação de adultos, que prosseguiu durante o século XIX e a primeira metade do séc. XX. A educação de adultos, conforme Canário (2013, p. 11), desenvolveu-se em “torno de quatro fatores essenciais: o nascimento e emergência do conceito; iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional; e à educação política visando o exercício do sufrágio universal”. Por outro lado, Canário (2013, p.12) defende que com os “trinta anos gloriosos” atendendo ao contexto histórico que se vivia e ao crescimento económico, assinala-se uma diversificação e um alargamento das ofertas de educação, que deixam de estar reservadas a um pequeno número e delimitadas a certos estatutos ou categorias sociais, culturais e/ou profissionais específicas e passam a estar disponível a todos os indivíduos. Deste modo, presenciou-se um crescimento no acesso à educação e uma diversificação das ofertas, passando a ser uma educação “proposta ou mesmo imposta a todos” (Avanzini, 1996, cit. Canário, 2013, p.12). Foi justamente neste contexto que emergiram preocupações e iniciativas por parte de organizações internacionais e que a questão mereceu discussões públicas a uma escala mundial.

A educação é vista, segundo Bhola (1989, cit. Canário, 2013, p.12), com a função de “promover a tolerância entre as nações, fortalecer a democracia e criar uma cultura comum”. Com efeito, surgiram mudanças no centro de interesse da educação de adultos devido às necessidades de uma Europa destruída, na procura de paz, da preparação para a vida em sociedades democráticas e da cidadania com maior realce na educação cívica e cultural; destacaram-se também preocupações com a situação económica ao nível mundial e com a pobreza que nos anos de 1950 se fazia sentir nos países ditos de terceiro mundo.

Estas mudanças sociais e políticas permitiram o reconhecimento da importância estratégica da educação de adultos (Cavaco, 2008, p. 48). Canário (2013, p. 13) afirma que se assistiu ao “crescimento acelerado da educação de adultos, no período posterior à guerra, o que não representou apenas um processo de simples crescimento linear, como aquele que ocorreu no caso dos sistemas escolares”. Neste caso, a divulgação das práticas educativas dirigidas a adultos foi acompanhada por um processo de

“diferenciação e de complexificação, cuja marca mais evidente passou a ser, progressivamente, a sua heterogeneidade”. Esta complexificação traduziu um acréscimo de diversidade, que se tornou visível nos planos das práticas educativas, das instituições envolvidas nos processos de educação de adultos e na própria figura do educador de adultos.

Para Canário (1999), os processos educativos não formais e informais são muito importantes visto que ocorrem em situações do quotidiano, às quais as pessoas atribuem muito sentido, e são sempre mediados pela experiência. O campo da educação de adultos baseia-se em dois pressupostos basilares. O primeiro é o de que as pessoas aprendem através da experiência; o segundo, é que não tem sentido pretender ensinar ao adulto aquilo que ele já sabe (p.212). Para o autor “as convergências destas duas ideias estão centradas na pressuposição da educação de adultos, na qual o património experiencial de cada individuo representa o recurso mais importante para a realização de novos saberes” (p.213). Face a esta perspetiva, a educação de adultos, tanto na teoria, como na prática, teve um carater ativo na sensibilização de consciências, sendo uma das condições necessárias no mundo moderno e uma “ferramenta para a compreensão do mundo em que se vive, para que se possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele” (Finger e Asún, 2003, p.127). Na verdade, no campo da educação de adultos, a valorização do património experiencial dos indivíduos assume um lugar de destaque, uma vez que é considerado um pressuposto básico que funciona como o recurso mais importante para a realização e aquisição de novas aprendizagens. Tal como afirma Canário, “a experiência é condição necessária para aprender algo” (2006, p.15), logo torna-se essencial que os indivíduos se apropriem e atribuam sentidos e significados às suas vivências do quotidiano, com o objetivo de conquistarem novas aprendizagens.

Na educação de adultos é igualmente defendido que não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem, como foi referido atrás. O processo de aprendizagem exige uma dupla dinâmica – só aprendemos em continuidade com o património experiencial anterior e estabelecendo ruturas com as experiências vividas, como defende (Canário, 1999, p.111). A rutura surge, segundo Cavaco (2002), pela reflexão crítica acerca das experiências adquiridas, em cada momento da vida, o que permite ao sujeito que aprende compreender o sentido dos mesmos, promovendo o processo de formação experiencial. A formação dá-se através de “um contato direto” entre o sujeito e o objeto,

que provoca uma ação e resulta num saber real com a aplicação prática na vida do aprendiz (Robin, 1991, cit. Cavaco, 2002, p. 33).

Ao debatermos a educação de adultos, importa caracterizar este campo com base nos três domínios que se influenciam: as práticas educativas, os contributos teóricos e as orientações políticas. Do ponto de vista de Canário (1999, p. 13), quanto às práticas educativas, no período pós-guerra, constatou-se uma extensão do campo da educação de adultos e a sua complexificação, dando origem a práticas diversificadas e heterogêneas. Neste sentido, o mesmo autor estrutura as práticas educativas, que representam o “território” das práticas sociais da educação de adultos desde os anos de 1960, em quatro polos que considera serem simbólicos e que ainda hoje permitem definir a área de atuação das práticas sociais. São estes: a alfabetização e a oferta educativa de educação de segunda oportunidade, a formação profissional (qualificação e requalificação de mão de obra), a animação socio cultural (ocupação dos tempos livres como estratégia de intervenção social e educativa) e o desenvolvimento local (valorização de recursos endógenos e participação direta dos indivíduos no desenvolvimento do próprio território).

O primeiro polo, da alfabetização e da educação de segunda oportunidade dirigidas a adultos com o objetivo de eliminar o analfabetismo e promover a escolarização básica. As ofertas destinadas a adultos na segunda metade do século XX eram sobretudo centradas na promoção da alfabetização, daí que a educação de adultos e a alfabetização fossem por vezes confundidas e vistas como sinónimos. Estas ofertas são ainda hoje destinadas a adultos pobres, que têm assim oportunidade de iniciar ou aprofundar estudos ao nível da educação básica referenciados como grupos em situação de pobreza e exclusão social. O segundo polo, que assume uma posição de destaque nos dias de hoje, corresponde à formação profissional contínua, e entende a educação de adultos como um modo de qualificar a mão-de-obra, visando maior eficiência e maior produtividade.

O terceiro polo identificado é o desenvolvimento local, onde se articulam práticas de educação de adultos e de desenvolvimento local (Canário, 2013, p.14). É constituído pelos processos de intervenção orientados para o desenvolvimento local na interface da relação entre educação e desenvolvimento. Promove a articulação entre a educação de adultos e a participação em iniciativas ao nível local, tendo em vista o incentivo da comunidade e o assumir responsabilidades com vista à melhoria das

condições de vida, numa perspetiva alternativa de desenvolvimento, característica dos anos de 1950 e de 1960 que se estendeu até aos nossos dias. Trata-se de processos de desenvolvimento de proximidade, marcados pelo seu carácter participativo, integrado, global, endógeno e sustentado. Este polo integra todos os outros da educação de adultos, (alfabetização, animação sociocultural e formação profissional), associa o processo de desenvolvimento a um processo educativo, questionando desta forma os fundamentos da forma escolar.

Neste caso, a comunidade assume o papel de ator local, tomando decisões, concretizando-as e avaliando os resultados, sem depender exclusivamente de iniciativas concebidas fora do seu território. Este polo igualmente constitui uma alternativa à ideologia desenvolvimentista de décadas anteriores. O desenvolvimento deixa de ser visto como resultado do aumento do nível de escolarização e de crescimento económico, surgindo deste modo como:

resultado da implicação na ação por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem coletiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamento (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível coletivo (Canário, 1999, p.64).

A animação sociocultural surge como o quarto polo do campo da educação de adultos, enquanto estratégia de intervenção social e educativa, em contextos socialmente desfavorecidos ou não. Veio colocar em evidência os fenómenos educativos não formalizados, contribuindo para questionar a onnipresença da forma escolar e as formas dominantes de pensar a educação (Canário 2013, p.15). De acordo com Canário (2013, p.73), a animação sociocultural integra ofertas educativas que neste contexto pretendem dar uma resposta rápida às alterações sociais da vida urbana. Ela corresponde a um campo de práticas sociais e educativas, dotado de especificidade e de autonomia. Estas ofertas, inicialmente pensadas com o objetivo de ocupação dos tempos livres, acabam por se tornar uma estratégia de intervenção social e educativa característica da grande diversidade de contextos sociais.

Canário (2013, pp.15-16), salienta que a importância destas ofertas educativas se prende com o fato de terem evidenciado a dimensão quantitativa e qualitativa dos

fenómenos educativos não formais ou não deliberados. Ainda importa referir que estas iniciativas correspondem a situações potencialmente educativas ainda que não intencionais ou estruturadas, ou seja, privilegiam-se os efeitos e não as intenções e enfatizam-se situações vividas em contexto familiar, de trabalho e de lazer como potencialmente educativas.

Um segundo eixo, onde se revela a densidade e complexidade da educação de adultos, é referente às instituições que atuam neste campo. Com efeito, presenciou-se uma abertura para o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais e diversos, desde o exercício do trabalho às atividades lúdicas, como refere Canário (2013). No âmbito da educação de adultos não faz sentido a classificação dicotómica entre as instituições educativas e não educativas, relacionada com o facto de estarem ou não associadas a finalidades educativas, e ainda ao facto dessas finalidades estarem ligadas a diferentes tipos de atividades, como são o caso de museus, bibliotecas, hospitais e empresas como instituições cuja atividade é também de ordem educativa (Canário, 2013, p. 17). A educação de adultos contribuiu para a crítica à hegemonia da forma escolar, no quadro de mudanças sociais, dando origem à divulgação da expressão “escola paralela” e contribuindo de forma propositada para o fim do “monopólio” educativo da instituição escolar (Canário, 2013, p. 16), considerando o valor educativo de todas as organizações.

Por último, o terceiro eixo diz respeito aos educadores ou formadores de adultos. Estes, com intervenção direta e ativa nos processos educativos, são indivíduos reconhecidos socialmente a quem corresponde uma diversidade de tarefas, e que têm vindo, progressivamente, a profissionalizar-se. Deste modo, um traço importante – a profissionalização, surge como critério indispensável ao exercício da ação do educador. Para que essa profissionalização se concretize é estratégico um investimento profundo na formação de animadores/formadores/educadores de adultos.

Para finalizar é pertinente mencionar a tese de António Nóvoa, a qual defende que a educação de adultos é um campo de práticas e de análise complexo. O autor argumenta que a reflexão sobre a educação não se esgota aos métodos mais adequados para permitir aos adultos frequentar a escola que não tiveram na infância, pois “é uma reflexão muitíssimo vasta – hoje, mas também no passado – que integra toda a educação e todo o ensino” (Nóvoa 1998, in Canário, 2013, p.4). Assim, para este autor, é preciso pensar uma educação de adultos ampla e difusa, contrariando uma perspetiva redutora

orientada para a adaptação “reproduzindo, com mais ou menos «inovação», o modelo escolar, é inútil. O que importa é compreender os contributos que ela pode dar para a crítica da escola e para a construção de uma ideia nova de educação” (Nóvoa 1998, in Canário, 2013, p.4).

1.2 Princípios orientadores da educação de adultos

A educação, tal como a refere Canário (2006), “é um processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa constrói a sua especificidade humana, interrogando-se construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (p. 159). Assim sendo, estando “condenados a aprender”, o processo de aprendizagem ocorre em todos os tempos e espaços de vida, e decorre num *continuum* que integra e articula as diversas vias ao longo da nossa vida.

A ação educativa do ponto de vista de Canário (2013, p.78), é marcada historicamente pela emergência do conceito de educação permanente que, entre outras dimensões, encara o processo educativo como um *continuum* como foi referido. Inclui e articula diversos níveis de formalização da ação educativa, entre os quais o nível formal que contempla o modelo de ensino dispensado pela escola, com base na diferença entre professor e aluno, a estruturação prévia de programas e horários, a existência de processos avaliativos e de certificação. O nível não formal é caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado também no voluntariado, em que é confirmada a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos particulares. Por último, o nível informal corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas. Para este autor os três níveis de formalização não são separados e incomunicáveis, pelo contrário, tem sentido pensá-los de uma forma articulada e complementar. A animação sociocultural enquadra-se na educação não formal, privilegiando o processo que se vive, mais do que as intenções inicialmente previstas.

Neste caso, depois de abordarmos a emergência do campo da educação de adultos, achamos pertinente sistematizar, clarificar e refletir sobre os princípios que orientam o próprio campo, articulando com o pensamento de autores de referência. Com base em Nóvoa (1998, in Canário, 2013, p.20-21), podem ser apontados seis princípios que servem de base a qualquer projeto de educação de adultos, nomeadamente, o projeto de sensibilização para o abandono da prática de mutilação genital feminina junto da comunidade, por parte do Movimento Musqueba, no qual estamos a desenvolver este trabalho de projeto no âmbito de Mestrado, com a finalidade de eliminar esta prática no seio da comunidade imigrante guineense.

O primeiro princípio tem que ver com o fato de o adulto ser portador de uma história de vida, sendo importante refletir sobre a forma como as suas experiências vivenciais e os contextos sociais, culturais e institucionais influenciam o modo como se forma (Canário, 1999). Para Josso (2010, pp. 78-79), o “ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação”. Para que tal aconteça, o sujeito tem necessariamente de se tornar consciente do seu processo de formação.

O segundo princípio diz-nos que a formação é um processo de transformação individual, baseado no saber- saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitudes). Neste processo é importante que haja uma efetiva implicação do sujeito em formação e que se assegure uma autoformação participada (Canário, 1999, p.21).

No terceiro princípio defende-se que a formação também é um processo de mudança institucional, que só será atingido caso se considere uma verdadeira implicação por parte das instituições em todas as fases do projeto (conceção, implementação e avaliação); se constitua um contrato de formação entre a equipa de formação, formandos e instituições, de forma a definir-se o contributo de cada uma das partes implicadas; se desenvolva uma estratégia de formação em alternância entre o “aprender” e o fazer”; se encare a formação como atuante das dinâmicas institucionais; e o projeto de formação assuma uma dimensão social.

O quarto princípio baseia-se na forma como a formação é perspectivada, devendo ser vista como um meio para resolver problemas e como “produção” e não “consumo” do saber. Para que a formação não se limite em ensinar conteúdos, é preciso que se

desenvolva uma formação-ação (reflexão e intervenção sobre o saber), formação-investigação (desenvolvimento de um projeto de investigação) e formação-inovação (formação implicada num processo de mudança e resolução de problemas).

No quinto princípio, a formação só ganha sentido quando aponta a mobilização das aprendizagens alcançadas durante o processo formativo, e não a acumulação de conhecimento e competências. Por último, o sexto princípio reforça a capacidade de o homem ultrapassar situações e aquilo “que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1998, in Canário, 2013, p. 21).

Conclui-se deste modo que a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano, social e para a modernização económica, sendo que não pode ser reduzida a programas de formação e qualificação. De acordo com Lima (2005), “a educação capturada e domesticada por objetivos meramente instrumentais, ou por vantagens particulares, deixa simplesmente de o ser, em termos de educação crítica, para a liberdade e a democracia” (p.56). No projeto de formação concebido para os animadores comunitários que participam no Movimento Musqueba filiámo-nos nestes princípios orientadores da educação de adultos.

1.3 Educação não formal

O conceito de educação não formal encontra-se hoje enquadrado num conjunto de reflexões e debates que se inserem no seio das Ciências da Educação. Para Canário (2006) a emergência dos conceitos de educação não formal e informal surge no momento em que se reconhece que a instituição escolar não é a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem; não assume um direito planetário ou exclusivo do conhecimento, o único local onde se preparam as pessoas-cidadãos para a vida; nem responde à totalidade das necessidades educacionais do indivíduo. Quando se entende que a educação ocorre em todos os tempos e espaços de vida, assume-se que este processo é muito amplo e difuso, por isso não se circunscreve apenas à educação formal. Coombs e Ahmed (1974) criaram uma tipologia sobre as modalidades educativas, que contempla a educação informal, a educação não formal e a educação formal, que são entendidas como complementares.

Para Canário (1999, p. 80), os processos educativos não formais são “marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados «à medida» de públicos e situações singulares”. Na verdade, a educação não formal remete assim para uma multiplicidade de contextos e de relações muito amplas. Por isso, conjuga um conjunto diversificado de contextos de ocorrência, nomeadamente no local de trabalho, através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações da juventude, sindicatos e partidos políticos). Ocorre ainda em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais. Neste sentido, compreende-se que a educação não formal se enquadra em “outro” paradigma educativo, mais amplo, devendo ser entendida de modo transdisciplinar.

As práticas educativas enquadradas nesta modalidade têm vindo a proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por motivos diversos, não integram os sistemas de ensino tradicional e, enquanto resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos através do sistema formal de ensino. As dinâmicas de educação não formal baseiam-se num trabalho realizado em grupo e valorizam o processo educativo que nele ocorre, através da partilha, da discussão e da reflexão. Estas dinâmicas envolvem grupos de pessoas ou até mesmo comunidades, assumem uma natureza vasta de ação, nos domínios sociais e culturais, são flexíveis de modo a atender à especificidade das situações e dos participantes. Trata-se de práticas educativas que não visam a certificação e a participação é livre, não exigindo, habitualmente, requisitos de acesso.

Na educação não formal “o indivíduo tem uma grande margem de liberdade na sua ação, ao mesmo tempo que a elaboração do projeto pessoal e a gestão da formação são da sua responsabilidade” (Cavaco, 2001, p. 65). Nesta modalidade educativa, as aprendizagens são veiculadas a partir da experiência particular do próprio indivíduo. Por esta ordem de ideias, pode dizer-se que permite privilegiar a concretização de saberes de natureza muito diversa “saber-saber, saber-fazer e saber-ser”, através de processos que permitem corresponder melhor às suas reais necessidades e interesses.

Recorrendo ao pensamento de Freire (1977), podemos aferir que a educação não formal assenta basicamente na criatividade e na estimulação da ação e reflexão autênticas que possa responder à vocação do ser humano, assim como na transformação e efetiva intervenção no mundo que nos rodeia. O autor veicula a ideia de transformação

do mundo em que vivemos. Tudo isto ganha um outro sentido se tivermos em conta que a educabilidade humana só é criada através da comunicação, e que essa comunicação deverá ter como referencial um diálogo coletivo, que conjuga o “encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (Freire, 1977, p. 93). Contudo, não quer isto dizer que se trata de um processo individual, pelo contrário associa-se à dimensão ecoformativa e heteroformativa, como anteriormente referimos. Ou seja, a importância das pessoas e dos contextos no processo educativo.

A modalidade de educação informal corresponde a todas situações pouco estruturadas e pouco organizadas, com potencial educativo, inconscientes e intencionais, levadas a cabo pelos indivíduos. A educação informal é, de acordo com Coombs, “o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente” (cit. in Canário, 2006, p.164). Nesse mesmo sentido Cavaco (2002) afirma que “a educação informal é o processo que ocorre ao longo de toda a vida a partir de experiências do quotidiano, da interação com o meio envolvente, da observação e contacto com as pessoas que nos rodeiam” (p.69). Para Canário (1999) esta modalidade educativa “correspondeu, até um passado recente, a uma face não visível do icebergue educativo, cuja «face visível», correspondente ao universo escolar, nos permitia aceder, apenas, a uma visão truncada e incompleta do processo educativo” (p. 80). Todavia, “a educação informal é uma modalidade educativa que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via da experiência” (Cavaco, 2002, p. 27).

A educação informal remete para “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, corresponde a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Canário, 1999, p. 80). Por isso, esta modalidade faz-se evidenciar como veiculadora de “mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas” (Canário, 2006, p. 163). Contudo, não se considera a educação informal “uma panaceia, uma solução para todas as lacunas formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 32), pois, também se reconhecem as suas limitações. Por seu turno, “a educação informal quando se apresenta como a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de educação às ofertas existentes no meio”

(Cavaco, 2002, p. 30). O desejável seria que as três modalidades educativas se pudessem articular de maneira fecunda.

Neste trabalho assumimos a convicção de que a educação não formal se pode confundir, em alguns casos, com a educação informal, “pelo facto de ambas as modalidades partilharem características idênticas, diferindo apenas no grau de formalização” (Cavaco, 2001, p. 62). Torna-se impossível “delimitar fronteiras claras entre situações educativas que se situam num «*continuum*»” (Canário, 2006, p. 161). Na verdade, ambas as modalidades se fundamentam em pressupostos semelhantes, nomeadamente na “revalorização epistemológica da experiência”; na definição das “situações educativas pelos efeitos e não pela intencionalidade”; e na “conceção larga e multiforme e permanente socialização” do processo de aprendizagem. Neste trabalho compreende-se que a globalidade do processo educativo é indissociável do conceito de experiência. Ou melhor, a aprendizagem associa-se a um processo que se produz por participação num conjunto diversificado de vivências que decorrem ao longo da vida, evidenciando-se, por isso, o potencial formativo das experiências.

O percurso de vida remete, como temos vindo a defender, para a importância da complementaridade entre a educação formal, não formal e informal, através das quais se desenvolvem aprendizagens significativas e muito heterogêneas. É nesta linha de ideias que, “a educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e permanente” (Gelpi, 1991 citado por Cavaco, 2002, p. 30). Tal como menciona Canário (1999) “a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (p.81). A complementaridade das modalidades educativas é algo evidente nas dinâmicas associativas orientadas para o desenvolvimento local e para a intervenção comunitária.

1.4 O terceiro setor na educação de adultos

A expressão sociedade civil tem sido utilizada como equivalente de terceiro setor. Agrupa “organizações civis, resultantes de esforço e vontade de associação voluntária de cidadãos, distintas tanto das instituições coercivas do Estado (...), como

das instituições lucrativas do mercado, mobilizando os cidadãos para causas públicas e promovendo pela sua ação a estabilidade e efetividade das democracias (Monteiro, 2004, cit. Guimarães, 2013, p. 36). Porém, é de realçar que as organizações do terceiro setor integram um conjunto alargado e heterogéneo de entidades que se orientam por finalidades diferenciadas de natureza social, cívica, cultural e económica. Embora possam estabelecer parcerias com Estado e de não possuírem fins lucrativos, podem igualmente receber apoios de empresas (Guimarães, 2013, p. 37).

Tal como defendem Lima e Afonso (2006, cit. Guimarães, 2013), a complexidade do terceiro setor faz com que seja designado de “público não estatal” ou “privado não lucrativo” de interesse público. De acordo com Guimarães (2013, p.38), as organizações da sociedade civil têm ocupado um lugar importante na promoção da educação de adulto e na mudança social em comunidades que se encontram cada vez mais excluídas de processos dominantes de desenvolvimento económico. Segundo esta autora, a ligação entre terceiro setor e a sociedade civil levanta diversas questões no que remete para a articulação com o próprio Estado. Contudo, o terceiro setor destacou-se no contexto da crise do Estado-providência, de fortes críticas à intervenção pública considerada burocrática e pouco flexível, causadora de diferenças sociais complicadas e cada vez mais destacadas.

Com a crise do Estado providência nos anos 1970 (crise económica e de legitimidade), estas entidades obtiveram maior importância e tornaram-se parceiras do Estado, uma vez que passaram a dar respostas a serviços que, anteriormente, eram da responsabilidade exclusiva do Estado referia Ferreira (2009). Foi precisamente, devido esta crise que se assinalou “a emergência de muitas associações” (Guimarães, 2013, p. 37). Em Portugal, as organizações do terceiro setor têm vindo a desempenhar um papel crescente na governação, designadamente no caso de grupos de risco, na diminuição da exclusão social ou na recuperação urbana. As novas formas de governação têm constituído uma ocasião para a afirmação da organização da sociedade civil enquanto ator político e económico. Ao nível político, o terceiro setor desenvolveu um papel importante que não se resume na definição das regras de cooperação com o Estado, assim como nas ligações e confederações que representam o setor nas mais variadas instâncias de governação como afirma Almeida (2011, pp. 96- 98).

Almeida (2011, p. 98) afirma que é conhecida a influência do terceiro setor na definição das regras do jogo, por outro lado, o seu papel enquanto ator político, é que

determina as suas funções como ator económico. Ou seja, nos processos de governação, o papel das organizações da sociedade civil não deve apenas ser visto a um nível macrosocial, mas também no plano micro social, através do seu envolvimento nos sistemas sociais de produção locais. Deste modo, a participação das organizações da sociedade civil, de acordo com o mesmo autor, no plano social, trouxe consigo um aumento nas interações estabelecidas entre os mais diversos agentes sociais, seja atores individuais ou organizações. Assim sendo, pode-se notar que ao nível mais amplo é a própria configuração institucional das economias que se transforma, em virtude da crescente importância do terceiro setor na governação socioeconómica.

Ainda para o mesmo autor, ao nível da governação local, as organizações da sociedade civil têm contribuído no fornecimento de bens e serviços e nos mercados de trabalho locais. Por outro lado, o autor considera que as organizações da sociedade civil, ao produzirem bens e serviços, empregam pessoal, tal como uma empresa capitalista ou um organismo público e, já que a sua produção é, de uma forma geral, de trabalho-intensivo, o seu potencial de criação de emprego tende a ser elevado (Almeida, 2011).

Na perspetiva de autores como Melo (2007, in Guimarães, 2013), as organizações da sociedade civil surgiram como sendo mais eficiente e eficazes no cumprimento das funções sociais que anteriormente tinham sido realizadas ou tentadas pelo Estado. Neste cenário, verificaram-se novas formas de organização social e política mais solidárias e participativas, de promoção da autonomia e da autonomização. Nesta mesma lógica, Lima e Afonso (2006, cit. Guimarães, 2013, p.38), afirmam que as organizações da sociedade civil passaram a adotar formas de trabalho e modos de regulação mais próximos do próprio Estado e das empresas, uma vez que dependem cada vez mais das políticas públicas e dos programas de financiamento estatais para a sua existência.

Com efeito, as organizações da sociedade civil surgem como agentes de transformação social, com uma intervenção importante aos níveis local, nacional e global. Dinamizando iniciativas que permitem aos indivíduos e às comunidades nas quais se inserem enfrentar, resistir e mudar as relações de poder que resultam do desenvolvimento da economia como defendem (Lima, Guimarães, & Oliveira, 2007, in Guimarães, 2013, p.53). Por outro lado, considera-se que estas organizações têm sido relevantes para a sobrevivência da esfera pública, dado que estão mais sensíveis aos problemas das populações e são mais conhecedoras das formas de os resolver.

Também Turner (2001), expôs que as organizações da sociedade civil são caracterizadas por gozar de um elevado grau de autonomia relativamente ao Estado e, neste sentido, estão melhor preparadas para o fornecimento de serviços sociais interessantes para as comunidades locais, designadamente de ações de educação crítica, modificadora e emancipatória (in Guimarães, 2013, p.53). de igual modo, Canário (2007, in Guimarães, 2013, p.39) defende que na maioria dos países europeus, o terceiro setor “acumula uma notável experiência no campo da educação de adultos, tanto nas modalidades formal, como não formal e informal”.

Nesta linha de pensamento defendida por Canário (2007), no período anterior ao Estado Novo, o associativismo da raiz popular forneceu o pilar para o desenvolvimento de modalidades tão diversas como o mutualismo, o cooperativismo, a intervenção cultural e de distração. Embora, mais tarde, de meados da década de 1920 até 1974, apesar de muito limitado, as associações representaram “uma rede de trincheiras que serviu de retaguarda à ação política de militantes sociais e políticos” (Canário, 2007, p.39)

Lima (2012), referia que a educação de adultos é um campo de práticas influenciado por ideais políticos e educativos. Ao longo dos últimos anos, foram desenvolvidas políticas educativas orientadas para a formação vocacional que, pela sua natureza, consideram a educação formal e desvalorizam a educação popular de adultos de tipo não escolar. Considera deste modo que o papel das políticas e dos atores tem constituído alguns impasses à educação de adultos, dificultando por sua vez a capacidade de lutar pelas lógicas predominante. Ainda a cerca deste tópico é de referir que o “associativismo tem sido colocado numa encruzilhada entre o Estado, o mercado e a comunidade surgindo relações onde a partilha de responsabilidade e poder nem sempre é visível” (Lima e Afonso, 2006, p).

É de salientar que o Estado se designa de primeiro setor, o mercado de segundo setor e a sociedade civil de terceiro setor. Entretanto, estes três setores que ocupam lugares centrais na promoção da educação de adultos, têm finalidades diferentes.

A “sociedade civil”, o “terceiro setor” ou ainda as “organizações da sociedade civil” (OSC) são expressões vistas como sinónimas. Mas, na realidade, o conceito terceiro setor revela um elevado grau de hibridez teórico e empírico (Lima, 2012). De forma

resumida, podemos caracterizar os três setores tendo por base um conjunto de características/funções (Santos, 1999).

O Estado, que executa atividades de interesse público, beneficiando a comunidade sob regime de direito público. Adota a dimensão executiva e tem poder soberano. A consolidação do Estado-providência após a segunda Guerra Mundial, procurou articular a democracia e o capitalismo. Possui outras funções, baseadas em políticas de redistribuição, pela dimensão da segurança social e por proteger os grupos mais desfavorecidos.

O Mercado que integra organizações privadas (empresas), que desenvolvem atividades económicas com vista ao lucro e se orientam pela lei da oferta e procura. Subsiste uma lógica de concorrência e dá-se supremacia à evolução das vendas de um produto.

A Sociedade civil, que contempla organizações, redes e movimentos sociais, que desenvolvem atividades de interesse público. São, neste caso, entidades criadas pelos sujeitos que se dedicam a setores como a educação, a saúde e a cultura. Estas atividades procuram gerar benefícios à comunidade, assente numa lógica de solidariedade. São, entretanto, de natureza privada, mas de interesse público.

De modo geral, baseando-nos argumentos de Almeida (2011, p. 101), as organizações da sociedade civil são vistas como um elemento central na estrutura de governação das sociedades atuais e não um simples subproduto que resulta das falhas do mercado e do Estado. Estas têm ocupado um lugar relevante segundo (Guimarães, 2013, p. 35), na promoção da educação de adultos e na mudança social em comunidades locais que se encontram cada vez mais excluídas de processos dominantes de desenvolvimento económico.

Sem dúvida que as articulações entre educação de adultos e terceiro setor têm contribuído para a construção do campo político social da educação de adultos (Lima, 2012). Nas últimas décadas, como noutrora foi referido, havemos presenciado a uma valorização das políticas públicas sobre a educação formal e uma desvalorização da educação popular de adultos. Todavia, para uma sociedade mais participativa, democrática, reflexiva e crítica, as dimensões não formal e informal ganham popularidade. Uma vez que o terceiro setor tem tido um papel imprescindível na promoção de aprendizagens tão próximas quanto possível dos aprendentes e da

cidadania ativa, as vantagens da sua ação tornam-se únicas (Melo 2012). Ao dar resposta as necessidades locais e ao potenciar os recursos endógenos, constitui-se como o elemento-chave da mudança social. O fato de favorecer práticas organizacionais informalizadas e participativas, coopera na sustentação do próprio campo de educação de adultos (Guimarães, 2013).

2. Desenvolvimento local e intervenção comunitária

Segundo Canário (1999, p.63), o desenvolvimento local é marcado por um processo de aprendizagem coletiva, onde os saberes experienciais e a interação social participam na resolução de problemas ao nível local. Durante os anos de 1970, assistiu-se a um enorme desenvolvimento económico e, como tal, deu-se um aumento da oferta escolar como forma de criar mão de obra qualificada. A produção económica encontrava-se organizada segundo o modelo taylorista, em que a produção era estandardizada através da “linha de montagem”, imperando a produção e o consumo de massa. Porém, este modelo contribui para o aumento das desigualdades entre os países, não permitindo um bem-estar generalizado. Ainda, perante este quadro social e na tentativa de romper com o presente modelo a partir dos anos de 1970 e de 1980 surgiram “novas lógicas de desenvolvimento” baseadas em “pensar globalmente, agir localmente”.

O desenvolvimento local ou comunitário, tal como podemos entender, é um “esforço para melhorar as condições de vida daqueles que habitam um local (a comunidade e o seu espaço geográfico e cultural) tomando em linha de conta a especificidade desse local” (Santos, 2002, p.1). Para o mesmo autor os projetos do desenvolvimento local têm como objetivos:

*reforçar e valorizar o potencial humano de determinada região;
fomentar a atração e fixação de jovens e de emprego qualificado; melhorar a organização do mercado de formação; melhorar os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente, em particular dos jovens e ativos* (Santos, 2002 p.1).

Segundo Lima (2005, p. 37), muitas associações de desenvolvimento local derivaram de processos de reivindicação, de projetos culturais e sociais e de dinâmicas comunitárias, onde o poder se fazia sentir de baixo (comunidade) para cima (Estado), imperando uma “perspetiva política organizacional de tipo descentralizado e autónomo”. Para o mesmo autor, em Portugal, após o Estado Novo, as iniciativas das associações recaíram, especificamente, sobre ações de alfabetização, projetos de animação sociocultural e atividade de educação de base de adultos, sendo estas da responsabilidade de múltiplas instituições e atores.

A relação de causalidade entre qualificação e desenvolvimento é fundamental no desenvolvimento local e começou a ser analisada criticamente mais recentemente. Passou a reconhecer-se que os processos de desenvolvimento ocorrem quando se consegue uma efetiva implicação dos indivíduos. Neste caso, o desenvolvimento local perspetiva-se “como processos (...) capazes de colocar a abordagem nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas locais” (Canário, 1999, p.66). O seu caráter educativo advém, precisamente, do facto de se tratar de um processo permanente de formação de natureza informal, onde os sujeitos resolvem os seus problemas, com os seus recursos e potencialidades (Amiguiño, 2005).

O projeto que concebemos orientado para a formação de animadores comunitários que visam mudar uma realidade existente no seio da comunidade imigrante guineense sobre a prática da MGF enquadra-se numa abordagem ampla de intervenção comunitária. De acordo com Santos (2002), o desenvolvimento local procura manter o desenvolvimento equilibrado de uma comunidade, com máximo respeito pelos seus valores próprios e procurando tirar partido da sua riqueza histórica. É uma decisão que conduz a uma tomada de consciência acerca das potencialidades locais, promovendo, consequentemente, iniciativas geradoras de riqueza e de emprego que correspondam a um plano local de desenvolvimento integrado. Esta questão leva-nos a abordar outra das características do desenvolvimento local que é a endogeneidade, sendo que esta diz respeito à forma como os recursos locais são mobilizados e otimizados.

As dinâmicas locais segundo Canário (1999), destacam-se, assim, por fazer frente às políticas centralizadas, considerando, deste modo, a reivindicação da passagem de poder do nível central para o nível local e regional (p.66). Para que isto aconteça, é

necessário “valorizar a ação dos atores e apostar na perspectiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado” (p.67).

Timus (1979) referia também que o desenvolvimento local se trata de “conjunto de práticas e métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais, dando ênfase o seu caráter global, integrado e endógeno” (p. 15). Assim, tal como descrevia Fragoso (2005), o desenvolvimento local é um processo que implica alguma redistribuição de poder, capaz de provocar grandes mudanças a nível local e é neste seguimento que se entende que a educação e a formação são forte meios fundamentais para a transformação local, uma vez que a partir delas se pode comunicar, partilhar e fomentar valores, interesses e comportamentos adequados a um bem comum – um desenvolvimento local favorável. Neste sentido é importante promover o desenvolvimento local numa perspectiva de desenvolvimento sustentável que venha a despertar atitudes, comportamentos e saberes que não coloquem em risco o futuro e, que em paralelo, mude o presente.

Por outro lado, considerando Berger (2004), o desenvolvimento local surgiu, desta forma, nos anos de 1970, como uma nova noção de que o desenvolvimento endógeno é centrado no homem e que o desenvolvimento não significa unicamente crescimento económico. A partir desta noção começaram a surgir outras dimensões de participação, tais como desenvolvimento endógeno. Tal como referido anteriormente, esta primeira noção diz respeito a um tipo de desenvolvimento que é refletido pelas próprias pessoas e uma alternativa aos modelos dominantes. A segunda dimensão é a da centralidade do homem e a sua educação. A terceira é a da participação de todos no pacto social de países democráticos.

Por último, a quarta noção é a da diversidade de culturas, tendo-se como objetivo central proteger identidades culturais e não eleger um modelo universal de desenvolvimento. O próprio conceito de associação presume a participação de todos, isto é “a possibilidade de cada um ser conceptualizador, elaborador, realizador, avaliador, juiz do que acontece” (Berger, 2004, p.18). No fundo, a razão de ser do movimento associativo deriva, exatamente, da associação de pessoas que, em conjunto, percorrem e alcançam objetivos.

Do ponto de vista de Fragoso (2005, p.64), o local representa uma ocasião para limitar ações significativas de desenvolvimento, sem deixar de ser o lugar onde muitas das tendências sociais se materializam. Os seus objetivos mais atingíveis seriam promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como aumentar os seus níveis de segurança e organização.

Abrange uma série de características: parte dos interesses das populações normalizando a sua participação a todos os níveis, promove o controlo por parte das pessoas informalmente organizadas e por parte dos grupos formais empenhados, dos processos juntamente ao nível das decisões, dos recursos e das vantagens alcançadas; tem um carácter endógeno e integrado; surge como um processo de mudança e profundamente educativo; tem a mudança como uma característica central sem a qual não se pode dizer que ocorreu desenvolvimento; apresenta a articulação com agentes, processos e entidades externas ao local (Fragoso, 2005).

Neste sentido tal como defende Berger (2004, pp.18-20), “o local e o comunitário surgem como estruturadores da participação, até porque o local faz-se a partir da história de uma comunidade. Aos poucos, o local torna-se num lugar comum “torna-se qualquer coisa de essencial”. Observado como espaço de produção de um novo saber, o local é o lugar onde tudo acontece, “o lugar das condições geográficas, da história concreta dos indivíduos e dos grupos, o lugar das interações entre as pessoas, a que se tem de acrescentar as evoluções técnicas, a mundialização de economia”. Ainda para o mesmo autor, no que respeita à noção da comunidade, se, por um lado, pode “significar um fechamento sobre si” (p. 21), por outro pode ligar-se à criação de redes e a uma nova forma de internacionalismo. O movimento participativo só existe quando há uma efetiva socialização, quando estão presentes indivíduos e forças sociais historicamente sem poder. Ou seja, a democracia participativa acontece a partir de identidades individuais e de relações sociais. A realidade é que, como afirma Fragoso (2005, p.28), “no ato participativo de decisão, na conceção de uma ação comum, construo ao mesmo tempo o sentido da minha ação e o seu limite”, já o poder só é cooperante quando o outro também o exerce.

Deste modo, o desenvolvimento local tem relevância numa pluralidade de situações, solicitando uma ligação entre as populações e os poderes políticos, para assim melhorar, desenvolver o conjunto das comunidades envolvidas para a superação da instabilidade. As dinâmicas de desenvolvimento local acontecem em meios rurais e em

meios urbanos. Amiguinho (2005) alerta-nos para o fato de este ser um processo amplo, que parte da ideia de pensar o mundo “ao contrário”. Isto é, passa por encontrar outras formas de formação e rentabilização de recursos endógenos.

Nas palavras do mesmo autor, é importante agir com e não sobre as pessoas, é relevante que a melhoria do quotidiano aconteça a partir da transformação. Mais importante ainda é participarmos, conjuntamente para experimentar formas alternadas de desenvolvimento que situe as pessoas no centro do processo um “destruir” do desenvolvimento unicamente económico. Contudo, como lugar de heterogeneidade e diferença, é também um lugar de possível conflitualidade, sendo importante recorrer ao sentido de cidadania e à construção de novos valores.

Outros autores, citados por Canário (2013), como nomeadamente Alberto de Melo e Priscila Soares (1994), defendem o seguinte:

(...) o desenvolvimento local é, antes de mais uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo que se chama frequentemente a cultura de desenvolvimento: a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas atuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projetos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projetos finalidades de desenvolvimentos global-pessoal como coletivo económico, cultural, sociopolítico” (p. 29-30).

Retomamos a opinião de Canário (2013, p. 63), no desenvolvimento local é relevante ter em consideração dois conceitos fundamentais: participação e endogeneidade. A participação contrapõe-se a uma intervenção orientada do exterior, baseada na competência “técnica” na qual os destinatários do projeto são considerados como simples “objetos de intervenção”.

Com efeito, a participação dos atores locais é um meio que possibilita transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer a realidade onde está inserida e a transforma-la. Já o conceito de endogeneidade, tem que ver com o modo como são identificados e mobilizados os recursos locais, baseado na otimização e recombinação dos recursos

locais em particular dos recursos humanos no processo de desenvolvimento (Canário, 2013, p.64).

Neste sentido, o Movimento Musqueba procura intervir junto da comunidade imigrante guineense, com projetos de formação dos animadores comunitários, com propósito de sensibilizar a comunidade para o abandono de práticas de MGF, com vista a mudança de comportamentos e atitudes face a esta prática. É de referir ainda que essas dinâmicas são mais no sentido de promoção e valorização do direito das mulheres, promoção do desenvolvimento local, apesar das características do contexto e das dificuldades sentidas na dinamização de atividades e projetos de géneros.

Igualmente, no entender de Roque Amaro (2005, pp.80-81), o desenvolvimento local é todo o processo de transformação de base comunitária (considerando-se “comunidade” um grupo humano territorialmente enraizado, que se admite numa identidade comum é capaz de se mobilizar em dinâmicas de solidariedade ativa para resolver problemas), na comunidade ou em certos grupos específicos. O mesmo salienta que a comunidade e alguns dos seus membros mobilizam as suas capacidades endógenas, antecipando uma pedagogia e uma dinâmica de participação. Tendo sempre em consideração que os recursos endógenos não serão suficientes para satisfazer as necessidades presentes, será fundamental, no entanto, recorrer a capacidades exógenas (neste caso humanas/técnicas, financeiras, informativas, materiais, etc.) que desenvolvam e não impossibilitem ou substituam os recursos existentes. Nas palavras do mesmo autor, essas modificações devem ocorrer numa perspetiva multidimensional e integrada, numa lógica de trabalho em parceria e de partilha de perspetivas e recursos com impacto tendencial em toda a comunidade numa grande diversidade e protagonismo, de acordo com os processos, caminhos e resultados.

Para Melo (2005) sai reforçada a importância e o papel da educação de adultos na implementação dos projetos que visem o desenvolvimento da comunidade. Segundo o autor, nos processos de desenvolvimento local, a educação de adultos é sempre fundamental, visto que intervém a vários níveis e com vários objetivos, ligada à animação de populações que geralmente podem estar insatisfeitas, descontentes e descrentes. Por outro lado, considera-se importante a ligação entre o desenvolvimento local e as atividades de animação, sendo que a “animação se insinua, se infiltra, se generaliza, quer nas práticas, quer nos discursos” (Gillet, 1995, cit. Canário, 2013, p.69). Embora a “presença” da animação sociocultural não possua as mesmas

finalidades que o desenvolvimento local, é evidente que as mudanças sociais estão constantemente presentes, na animação sociocultural, o que teve um reflexo considerável, principalmente derivado ao aumento do tempo livre, o que veio permitir o seu desenvolvimento.

Assim sendo, a animação sociocultural surge como resposta à chamada cultura do lazer, derivada da falta de resposta na ocupação do tempo livre fora do trabalho. Contudo, verificou-se ainda, outra mudança social nas últimas décadas – fenómenos de natureza demográfica – relacionada com novas categorias sociais (reformados, mulheres, jovens, minorias étnicas), exigindo atenção e respostas específicas, relativamente a projetos culturais e sociais.

Discutindo outra visão da animação socio cultural, Besnard (1920) aludia que a animação sociocultural inclui diferentes funções: a função de adaptação e de integração, tendo como principal aplicação promover a socialização dos indivíduos; a função recreativa, ligada à ocupação do tempo de lazer; a função educativa, em que a animação sociocultural é entendida como uma área que ajuda a aprofundar interesses e realizar aprendizagens funciona como escola paralela; a função ortopédica, visando promover a atuação junto indivíduos com problemas de inserção social, no sentido de promover a sua integração na sociedade; a função crítica, em que a animação sociocultural é orientada para a construção de um pensamento crítico.

Compreender-se-á a animação sociocultural, de acordo com Bernet (2003, p.89), como “o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições sobre uma comunidade ou sector da mesma e no limite de um território concreto, com a principal finalidade de auxiliar a participação ativa dos seus integrantes no processo de desenvolvimento social e cultural”.

Neste seguimento, tomando em consideração a opinião do Castro (2007), é fundamental que os trilhos da educação sejam adotados como um processo no qual cada pessoa tem de investir tempo e energia, meios e recursos próprios através da autoaprendizagem (p.54). No entanto, é de referir a importância e o reconhecimento dos caminhos viáveis para uma intervenção ao nível local, onde será possível organizar, projetar, conceber, desenhar, ações de educação para um determinado grupo de pessoas com projetos comuns ou similares. Para que isto aconteça, a dimensão da educação, é muito importante ao nível dos próprios agentes de intervenção, das associações e outras

organizações que trabalham nos projetos ao nível local. Ou melhor, ao longo de toda a vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção (p. 55).

Na verdade, no local é mais fáceis a integração de programas sectoriais e a participação dos cidadãos, de modo a realizarem ações das associações cívicas, caracterizadas pela sua identidade sócio cultural do território, como referia Fragoso (2005). Sendo assim, o local representa uma oportunidade para delinear ações significativas de desenvolvimento e de animação, sem deixar de ser sítio onde muitos movimentos macrossociais se concretizam.

3. Educador, formador e agente de desenvolvimento local

De acordo com Lesne, o formador de adultos é um agente a quem é delegada a função de formação, neste sentido o autor afirma que “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (Lesne, 1978, cit Canário, 1999, p. 17). Efetivamente, toda a interação entre sujeitos é passível de produzir saberes, pois a aprendizagem é um processo que acontece sob a forma de relações. Todos contribuímos para a formação e para as aprendizagens daqueles com quem interagimos. A ação de aprender é algo que não ocorre somente dentro de uma sala de aula nas escolas, existem situações de aprendizagem que acontecem no nosso quotidiano e que não podem ser desvalorizados enquanto momentos que contribuem para a formação global e integral do indivíduo.

A educação de adultos coloca à tona a discussão da figura do educador ou formador de adultos, nomeadamente, o seu reconhecimento como ator social que intervém direta e ativamente nos processos educativos. Admite-se, deste modo, que o seu ofício corresponde a uma diversidade de tarefas e, por isso, pode ser designado de diferentes formas:

“instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, agente de mudança, formador” (Lesne, 1978, cit. Canário, 2013, p.17).

Ainda acerca deste assunto é de referir que de acordo com Lesne (1978, in Canário 2013, p. 17-18), as pessoas a quem damos a designação de educador/formador de adultos não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instituídos a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de educação. Regista-se por outro lado, uma variedade de origens, de habilitações académicas e de estatutos profissionais. Como se pode ver, esta variedade de funções permite concluir sobre a impossibilidade de dar ao formador de adultos uma outra definição que não seja a de uma pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos, referia (Lesne, 1978). Ainda podemos considerar que esta diversidade interna no campo da educação de adultos representa “o fim de monopólio do professor como educador profissional, apontando para a irrelevância de uma oposição dicotómica entre os profissionais da educação das crianças e os profissionais da educação dos adultos” (Canário, 2013, p.18).

Com efeito, ser educador no contexto atual revela enormes desafios nos dias que correm. Isto tendo em conta que é uma profissão que exige mudanças constantes quer ao nível dos lugares de formação quer ao nível do curriculum. Na verdade, a questão do acesso ao saber situa-se no centro do próprio conceito de aprendizagem, no centro das ligações entre ensinar e aprender, na articulação das relações entre saber e poder Caspar (2005, p.87). Já Josso (2005) identificou as figuras aliadas ao conceito de educação e as ligadas ao conceito de formação. Assim, a autora defende que do lado da educação surgem duas figuras distintas: a do instrutor e a do militante. O instrutor transmite conhecimentos teóricos e técnicos e controla se os mesmos foram adquiridos e se os aprendentes sabem colocá-los em prática, sem se preocupar com as características individuais de cada um deles (Josso, 2005).

O militante, por sua vez, segundo Josso (2005), tem as suas próprias convicções e explica aos aprendentes as vantagens de as adotarem, esquecendo-se de lhe fornecer um panorama em que é possível pensar e ver outras possibilidades. Ambas as figuras remetem para um modelo transmissivo em que a aprendizagem é repetitiva, não permitindo aos sujeitos aprendentes refletir e questionar o que lhes é apresentado. Os conhecimentos são expostos de forma absoluta, desfasados da prática e desconsidera-se a experiência dos indivíduos (p.119). As figuras expostas por Josso (2005), associadas à formação, são o mestre e o passador.

A figura do mestre representa o modelo com o qual nos podemos identificar: Ele respeita as características do aprendente e transmite-lhe saberes e valores que são

aplicados numa atividade prática. Por seu lado, o passador é aquele que transporta algo para os outros, tendo a preocupação de os acompanhar, de perceber onde querem ir e perceber como os podem ajudar, durante um período de tempo, a caminhar nessa direção. Esta é descrita pela autora como:

(...) uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direção que pretende (Josso, 2008, p.119).

Esta figura revela-se, na nossa opinião, a mais próxima da figura do educador de adultos, atento e compreensivo em relação às necessidades e problemáticas dos que procuram a formação. O educador de adultos não se expõe como detentor de todo o conhecimento, mas antes procura apresentar aos educandos problemas e ajudá-los na procura de caminhos que apontem para a sua solução, auxiliando-os no seu percurso. O educador considera as experiências dos educandos e integra-as na educação, motivando-os desta forma a continuar num processo de aprendizagem que os levará a constituir um conjunto de conhecimentos aplicáveis nas suas práticas profissional e social diárias – os saberes-fazer, mas também os saberes-ser. Christine Josso (2005) refere ainda que:

se nós, enquanto professores, formadores ou formadoras, conseguirmos transmitir a ideia de que através de um trabalho sobre as nossas identidades, sobre as ideias que são as nossas, poderemos ajudar as pessoas com quem trabalhamos, não somente a formar-se, mas a entrar numa certa adaptabilidade à mudança, sem ficarem totalmente desprovidas relativamente a estas mudanças (p.122).

Porém, não só as experiências dos educandos são relevantes para esta construção de saberes. Também as experiências do próprio educador constituem o seu património. A reflexão crítica feita sobre as suas experiências profissionais, ajudam o educador a construir conhecimento que será, posteriormente, utilizado e aperfeiçoado em novas experiências. Assim, o trabalho do educador pode ser comparado com o do artesão ou do *bricoleur* (Correia, 2005), pois utiliza as experiências anteriores e aplica-as a um

novo elemento, uma nova situação, e, desta forma, vai elaborando o seu capital de conhecimento, adaptando-o às novas situações com que se depara:

O trabalho do bricoleur ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto de recursos e de instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo, cuja integração no seu capital experiencial depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa, do que da sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se fundamentalmente num património experiencial e apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitem permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe possibilitam inventar respostas para situações imprevisíveis (Correia, 2005, p. 68).

Por sua vez, Sanz Fernández (2005) reconhece diferentes papéis concedidos ao educador de adultos de acordo com os três modelos educativos que satisfazem a gradual procura de aprendizagem por parte dos adultos no final do século XX. O autor identifica o modelo recetivo alfabetizador que privilegia a aprendizagem dos códigos da leitura e de receção de mensagens literárias. De acordo com este modelo, a ação está focalizada no educador, figura central do processo e detentor do conhecimento, que só ocorre na sala de aula. O aprendente é exposto a saberes construídos por outros e não é orientado para a criação e geração de elementos iniciais e saberes novos. O educador desconsidera a experiência prévia que a pessoa possa ter ou a aprendizagem que possa ter ocorrido noutros contextos, centrando-se no que o indivíduo não sabe. O educador de adultos é considerado neste caso, uma figura dominante e especialista em todo o processo.

No segundo modelo, o dialógico social, a aprendizagem não é limitada às competências da escrita e da leitura, mas destacam-se também as competências sociais “que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir frente a diversas situações que a vida real nos apresenta” (Fernández, 2005, p. 75). O educador é aqui entendido como um animador à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas, consistindo o seu trabalho em identificar, dinamizar e potenciar a aprendizagem contínua dos aprendentes, que assumem o papel de figuras principais do processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, a educação e a aprendizagem acontecem em todos os contextos e não apenas num contexto escolar – os adultos “aprendem com a

vida, aprendem com a experiência, aprendem com a teia de relações em que se envolvem” (Fernández, 2005, p. 76).

Por último, o modelo económico produtivo centra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população ativa no sector produtivo. O educador é visto como um gestor de recursos humanos e seleciona as aprendizagens de acordo com a sua rentabilidade. Atualmente é considerado como modelo dominante no campo das aprendizagens. O facto de se atribuir um valor comercial ao saber conduz também ao profissionalismo crescente dos educadores, vistos como “trabalhadores do saber” (Caspar, 2007, p. 89).

Este trabalho de projeto inspirou-se numa abordagem pedagógica “dialógica social”, o que justifica a aproximação da figura do formador à de acompanhante, no sentido em que é um agente de mudança, que opera por via da escuta e compreensão do outro, e na sensibilização para a mudança. Josso (2005) refere que o formador deve ter a preocupação de acompanhar as pessoas que se encontram em formação, pois estas necessitam de ajuda e orientação neste momento da sua vida em que têm que conjugar a sua vida pessoal e social com a formação e as suas regras e normas. “Ao assumirem esse papel, os educadores/formadores e os professores, tornam-se acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (p.118). Neste caso, a formação de animadores comunitários é ancorada na experiência de vida das pessoas. Para Josso (2005), a formação de adultos tem por base contextos de mudança, por isso revela-se importante que o formador possa perceber, através da sua história de vida, os aspetos que condicionam a mudança e possa trabalhar a partir destes. Nesse sentido, os formadores percebem mais facilmente que o processo de formação está sempre interligado às experiências de vida e, por isso, à especificidade de cada pessoa. O ritmo a que ocorre a aprendizagem varia de adulto para adulto e é mais um aspeto abordado pela autora, sinalizando a importância do formador estar atento à temporalidade do processo de aprendizagem das pessoas com quem trabalha, sendo isso fundamental para as apoiar na realização de percursos educativos.

Seguindo esta abordagem é importante que o formador assuma uma postura facilitadora. O conceito de facilitação, na perspetiva de Finger e Asún (2003), está diretamente relacionado com aquilo a que ele denomina de aprendizagem autodirigida, em que o formando comanda o seu processo de formação. O aprendente sente a necessidade de crescer e o facilitador ajuda a pessoa nesse processo, criando um clima e

um ambiente favoráveis. Finalmente, ao combinar as experiências das pessoas com situações concretas, o facilitador também contribui para resolver problemas, tornando o adulto mais apto a, por si só, solucionar questões relacionadas com a sua integração no meio social, profissional e familiar, recorrendo a competências associadas ao seu saber ser, saber estar e saber-fazer, como foi referido.

Para Knowles (cit. Finger e Asún, 2003), o facilitador ideal é aquele que consegue ver o adulto como capaz de dirigir o seu próprio percurso de desenvolvimento, que concebe a aprendizagem do adulto como forma de desenvolvimento, é o orientador do processo de autoformação do adulto, acredita que a aprendizagem deste é mais eficaz se decorrer da sua verdadeira motivação, promove a criação de um ambiente informal de igualdade, caracterizado pela confiança, respeito mútuo, interesse e atenção pelos outros, envolve o adulto na definição dos objetivos que sejam do seu interesse, desenvolve experiências de aprendizagem, tendo como princípios orientadores os interesses comuns a todo o grupo, as diferenças individuais e seleciona técnicas e materiais que promovam o autoquestionamento do adulto.

O animador, segundo Fernández (2006), é o perfil dominante do formador de adultos, quando este se coloca ao serviço das capacidades de aprendizagem apresentadas pelos adultos. O formador de adultos deve reconhecer, dinamizar e potenciar o processo contínuo que é a formação de adultos, junto daqueles que está a formar. O formador deixa de ser uma figura hierárquica no processo de formação do adulto e passa a estar ao seu lado: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogos com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Paulo Freire cit. Canário, 2006, p.142).

As funções do formador adquirem novos contornos, pois é uma atividade que varia com muita facilidade, devido às orientações políticas estarem em frequente atualização e redefinição, como refere Véronique Leclercq (2005, cit. in Cavaco, 2009, p.520). Ainda, é de salientar que na formação de animadores comunitários de acordo com Cavaco (2009), é essencial centrar o processo na experiência que possuem, no diálogo, na articulação entre a teoria e a prática, na reflexão e no debate sobre as questões do seu quotidiano, para que estes possam utilizar esta abordagem junto das comunidades onde intervêm.

Segundo Cavaco (2009), em ações de formação de adultos, ao formador são exigidas novas competências para fazer face às novas metodologias específicas que integram os referidos processos. O formador tem que, por ele próprio, construir os seus novos saberes profissionais para poder integrar estas novas formas de atuação. O formador, em contacto com os seus colegas, com os adultos envolvidos nos processos de formação e através da partilha de informação, discussão e reflexão vai conseguindo construir o seu saber. A autora refere ainda, citando Josso (2005), que é preciso ultrapassar o modelo escolar e valorizar outros modos de trabalho pedagógico, dialógicos e problematizadores. Todavia, “o saber “esquecer” implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os atores estão envolvidos e motivados para fazer face aos novos desafios” (Cavaco, 2009, p.525). O papel do formador de adultos é, de acordo com Mezirow (2001, cit Cavaco, 2009), o de ajudar os aprendentes a adotar um olhar crítico sobre as suas crenças e práticas, não só como surgem no momento, mas no contexto da sua história, do seu objetivo, assim como nas consequências que têm nas suas vidas” (p.526).

Para Paulo Freire (1972, cit. Cavaco, 2009), a educação de adultos deve assumir uma postura problematizadora em que o formador e o formando aprendem mutuamente. Karolewicz (2000) enumera um conjunto de características fundamentais para a orientação e que poderão ser igualmente aplicadas na formação de adultos:

[...] a escuta ativa, quando centram a atividade na escuta do adulto; a maiêutica, quando orientam as atividades do processo para a auto-reflexão e tomada de consciência, por parte do adulto, o que permite a descoberta de novos saberes e a reflexão sobre a ação; o acompanhamento, quando apoia e incentiva o adulto na descoberta dos seus saberes e competências; a estimulação, quando procura promover no adulto o gosto pela aprendizagem, a curiosidade de experimentar outras formas de agir e a criatividade para alargar o campo de possibilidades; a humildade, quando ajuda o adulto a descobrir as suas próprias respostas, admitindo que ele é a única pessoa que pode encontrar as soluções mais adequadas aos seus problemas; a adaptação, quando ajusta as situações, as metodologias e os instrumentos às necessidades dos adultos; a responsabilidade, quando implica e responsabiliza os adultos e é corresponsável pelo processo; a ética, quando respeita e assegura a

confidencialidade da informação sobre o percurso de vida dos adultos (in Cavaco, 2009, p.527).

Contudo, Canário (1999) afirma que a escola é um local muito importante de socialização profissional dos professores/formadores, pois é neste local que aprendem a sua profissão. A escola passa a ser vista como um local onde as aprendizagens são recíprocas e interativas entre alunos e professores. É um espaço onde as modalidades formais e informais da educação convergem e se articulam, envolvendo todos os intervenientes no processo desde alunos, professores, famílias, correspondendo a um processo ecológico de formação (p.140). Gaston Pineau (1991, cit. Canário, 1999), na teoria tripolar da formação, designa este processo como ecoformativo em que os contextos que rodeiam o indivíduo contribuem para o seu processo de formação. O formador, na sua atividade diária, também passa por um processo de aprendizagem experiencial, à semelhança do que ocorre com o adulto em formação. Atendendo a esta caracterização, importa destacar que o formador é uma figura que ao longo dos tempos têm revelado extrema importância para o desenvolvimento dos processos de educação de adultos. Segundo Christine Josso (2005)

para se formar, as pessoas têm necessidade de ser acompanhadas por profissionais que sabem estar atentos, que sabem compreender as problemáticas da sua formação, que sabem ajudar as pessoas em formação no sistema educativo, seja para as ajudar enquanto aprendentes, seja para acompanhá-las nos seus percursos educativos, a fim de procurar que estes correspondam da melhor forma aos desejos, às capacidades, aos projetos e às competências das pessoas que chegam à formação (p.117).

Sendo assim, atendendo aos dados recolhidos neste projeto, podemos afirmar que o modo de funcionamento do Movimento Musqueba é inspirado no Humanismo e no modelo dialógico social. Neste caso, a pessoa é considerada como centro da ação educativa, apelando-se à sua participação. À luz do Humanismo, o indivíduo é tido como um ser livre e ativo que tem a capacidade de se autodesenvolver e fortalecer a partir de uma motivação interna. Nesta lógica o educador de adultos é visto como o facilitador da aprendizagem, que cria uma relação de transparência e autenticidade com os participantes. O Humanismo baseia-se, portanto, na ação de acompanhar o sujeito no seu processo de autonomia e emancipação, que só é possível através de uma relação não diretiva, baseada na compreensão, empatia e respeito (Finger e Asún, 2003). O próprio

conceito de facilitador traz consigo a ideia de que os papéis entre quem ensina e quem aprende são mutáveis, não se registrando uma força legitimadora por parte de quem sabe.

Em suma, importa salientar que o formador é uma figura que ao longo dos tempos têm revelado extrema importância para o desenvolvimento dos processos de educação de adultos.

É de referir também a importância dos animadores como agentes de desenvolvimento comunitário. Para tal, o seu papel é de extrema importância na execução de projetos que visem desenvolver a comunidade. Tal como diz Nóvoa (1992) o animador “é um intermediário e agente de comunicação nos grupos” (cit. Canário, 2013, p.76). No seio dos grupos a sua ação consiste em incentivar e direcionar iniciativas, promovendo a otimização de recursos, nomeadamente endógenos, apoiando a participação individual, organizando a vida dos grupos, auxiliando a autonomia dos indivíduos e dos coletivos, criando condições favoráveis à comunicação entre pessoas, grupos e instituições.

Nóvoa (1992) referia por outro lado, que a figura do animador se sobrepõe, ou coincide, com a figura do agente de desenvolvimento local, na qual o profissional deverá conjugar de forma harmónica “as componentes de informação, de especialização técnica e de animação/mediação” (in Canário, 2013, p.76). É no processo de formação de animadores comunitários, que este trabalho adquire configuração, tendo como ponto de partida o desenvolvimento, no próximo capítulo, do processo pelo qual pretendemos formar animadores para sensibilizar a comunidade imigrante para o abandono da prática da mutilação genital feminina. Esta atuação surge enquadrada num movimento mais amplo assumido por várias organizações internacionais, que pretendem atuar na eliminação da mutilação genital feminina, tanto de um ponto de vista de implementação de políticas públicas, prevenção e sensibilização e criminalização da prática. No âmbito desse movimento consideramos que os educadores – animadores comunitários – têm um papel fundamental na mudança de comportamento e de atitudes face a prática da mutilação genital feminina, através de atividades de sensibilização com um potencial educativo – de transformação e mudança.

CAPÍTULO II

UMA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DE ANIMADORES

1. Objetivo de projeto de intervenção

A escolha do Movimento Musqueba para desenvolver este trabalho de projeto deve-se não só ao fato de autora deste trabalho ser guineense, mas também por ter interesse na defesa da causa das mulheres vítimas de discriminação e de desigualdade no seio da sociedade. Por outro lado, a nossa motivação deve-se igualmente ao fato de ter participado, em 2012, na ação de formação sobre igualdade de género e a mutilação genital feminina, promovida pelo Aguinenso, em parceria com o Movimento Musqueba.

É de referir que durante esta formação constatou-se que existe uma grande lacuna em termos de formação dos animadores comunitários em matéria da MGF, bem como de outras temáticas relevantes, que podem ser abordadas no desenvolvimento de projetos de sensibilização para o abandono da prática da MGF, no contexto da comunidade imigrante, neste caso, a comunidade guineense.

Ao longo da ação de formação teve-se oportunidade de partilhar a nossa experiência num contexto novo de formação com diferentes pessoas, adquirindo novos conhecimentos e novas experiências devido ao modo como decorreram as sessões. Os temas abordados durante a ação de formação foram pertinentes, por se tratarem de questões relacionadas com a problemática da mutilação genital feminina e da igualdade de género, com destaque para o papel das mulheres na sociedade. Depois desta ação de formação, fomos solicitadas a integrar a organização e, ao mesmo tempo, fazer parte da direção, tendo em conta a experiência da autora deste trabalho nessa matéria. Deste modo, segundo Josso (2002, p.35), a importância de falar das experiências formadoras é também uma maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade do nosso ser como pessoa.

Para a autora deste trabalho, é extremamente importante e compensador poder contribuir atualmente com os conhecimentos adquiridos na área académica, não só aqui como também na altura em que estivemos na Guiné-Bissau, dado que nos envolvíamos em projetos em prol da promoção da igualdade de género, da capacitação das mulheres e da defesa dos direitos das mulheres.

Nesta ótica, é importante destacar a relevância das narrativas biográficas, uma vez que permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas pelas nossas pertenças socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e que contribuem para

definir o que somos e o modo como interpretamos o mundo. A experiência compromete a pessoa na sua globalidade enquanto ser psicossomático e sócio cultural, envolvendo sempre as dimensões sensíveis, afetivas da consciência. Por outro lado, a experiência constitui também um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (Josso, 2002, p.35).

Depois de várias tentativas, apresentámos o nosso interesse em desenvolver o projeto, que aqui expomos, a técnica do Movimento Musqueba, que de imediato mostrou agrado pelo desenvolvimento do nosso trabalho e aceitou a proposta, referindo tratar-se de uma mais-valia para a promoção do Movimento, tendo-se mostrado totalmente disponível para quaisquer esclarecimento e informação que estivesse ao seu alcance. Orientou-nos igualmente no sentido de falar com a responsável da organização. Embora tenha integrado a organização após a sua fundação, em 2011, aconselhou-nos a enviar mensagem por email aos elementos afetos à direção, no sentido de informar e dar a conhecer a nossa intenção relativamente a este projeto de formação de animadores comunitários em matéria da MGF, no âmbito do projeto de mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Neste sentido, foi dirigido por email o pedido para que realizasse este trabalho de projeto no Movimento Musqueba. De imediato obtivemos uma resposta positiva ao pedido formulado. Falámos também ao telefone com uma das técnicas do Movimento que revelou interesse e disponibilidade em fornecer informações relativas às ideias da criação do Movimento, assim como das atividades desenvolvidas pelo mesmo até ao período de execução de um projeto em Rede, para eliminar a mutilação genital feminina, financiado pela CIG (Comissão para Promoção de Igualdade de Género), com duração de 12 meses.

Este trabalho de projeto tem como objetivos identificar os problemas existentes no contexto da organização Movimento Musqueba, e no seio da comunidade imigrante face à questão da prática da mutilação genital feminina; assim como, conceber um plano de intervenção que permita reforçar e complementar a dinâmica da organização, no que se refere à componente da formação dos animadores, como agentes de intervenção junto da comunidade. De acordo com os objetivos gerais apontados, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: capacitar os animadores comunitários na temática da mutilação genital feminina; munir os animadores de ferramentas adequadas para melhorarem a abordagem da temática da mutilação genital feminina, junto da

comunidade imigrante guineense; melhorar a linguagem utilizada pelos animadores nas ações de sensibilização junto da comunidade sobre a prática da mutilação genital feminina.

A mutilação genital feminina, também conhecida por corte dos genitais femininos, é o termo utilizado para referir os procedimentos que envolvem a remoção total ou parcial da genitália feminina ou qualquer outra lesão provocada na mesma área por razões não médicas³. A OMS (2013) estima que mais de 125 milhões de mulheres e meninas tenham sido submetidas à MGF em todo o mundo e que 3 milhões estão todos os anos em risco, o que dá uma média de 8000 raparigas por dia⁴.

O nordeste Africano, alguns países da Ásia e o Médio Oriente, são as zonas onde se concentram os países reconhecidos pela OMS que praticam a MGF. É importante salientar que, apesar deste grupo de países, existem registos de casos um pouco por todo mundo, situação que se deve principalmente aos movimentos migratórios. É uma prática realizada em vários países principalmente da África e da Ásia, que consiste na amputação do clítoris da mulher, de modo a que esta não possa sentir prazer durante o ato sexual⁵.

Segundo a mesma fonte, o médico e etnologista Charles Seligman (1873 – 1940) sugeriu em 1913 que a mutilação genital feminina derivaria de cerimónias realizadas por grupos Hamito – Semíticos na costa do Mar Vermelho, que se expandiram através da costa ocidental até o sul da África em menor intensidade. A existência da prática remonta ao domínio dos Faraós. Deste modo, segundo o mesmo site, trata-se mais uma prática cultural do que religiosa – principalmente islâmica - como muitas vezes se pretende passar em certos círculos. A MGF é praticada, de acordo com o mesmo site, em muitas partes da África, na Península Arábica e em alguns países asiáticos.

Considerando ainda o estudo acima referido, publicado, pelo Centro de Estudos de Sociologia e pelo Observatório Nacional de Violência e Género da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa⁶, “estima-se que 140

³ Retirado do sítio: <http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/> - em 20/02/2017

⁴ Retirado do sítio <http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/> - em 20/02/2017

⁵ Retirado do sítio http://pt.wikipedia.org/wiki/Mutila%C3%A7%C3%A3o_genital_feminina - em 05/06/2016

⁶ Retirado do sítio <http://www.tvi24.iol.pt/503/sociedade/mutilacao-genital-feminina-portugal-equipas-mutilacao-genital/1535234-4071.html> - em 05/06/2016

milhões de mulheres tenham sido submetidas à MGF em todo o mundo e que três milhões de meninas estejam em risco anualmente. A prática, que causa lesões físicas e psíquicas graves e permanentes, é mantida em cerca de 30 países africanos, entre os quais a lusófona Guiné-Bissau”, como se pode constatar no mapa em (Anexo II).

A prática tem sido documentada principalmente em África, mas também em alguns países do Médio Oriente, Ásia e entre determinados grupos na América Central e do Sul. Indicadores apontam para que a MGF seja agora praticada também em vários países da Europa, Estados Unidos e Austrália em comunidades emigrantes provenientes de países onde a circuncisão feminina é levada a cabo⁷.

A taxa de prevalência em África varia entre países, sendo que os que apresentam taxas mais altas são a Somália (98%), Guiné-Conacri (96%) e Djibouti (93%) e as mais baixas pertencem aos países Níger (2%), Camarões (1%) e Uganda (1%)⁸. Estas taxas de prevalência também variam dentro dos próprios países, já que uma determinada região pode ter uma taxa de prevalência maior que uma outra, sendo que o motivo para que essa situação se verifique é a etnia que predomina nessa determinada região⁹.

As raparigas até aos 14 anos constituem 44 milhões das excisadas, registando-se a maior prevalência da MGF nessa faixa etária na Gâmbia (56%), na Mauritânia (54%) e na Indonésia, onde cerca de metade de todas as raparigas até aos 11 anos foram submetidas à prática, enquanto os países com a maior prevalência na faixa dos 15 aos 49 anos são a Somália (98%), a Guiné (97%) e o Djibouti (93%). Na maior parte dos países, é predominante o número de raparigas que foram excisadas antes de completar os cinco anos de vida. No entanto, nos últimos 30 anos, as taxas de prevalência da MGF em raparigas com idades entre os 15 e os 19 anos diminuíram, nomeadamente na Libéria (em 41%), no Burkina Faso (em 31%), no Quénia (em 30%) e no Egipto (em 27%).

Relativamente à Guiné-Bissau, é de referir que segundo os dados divulgados pela UNICEF, há entre 300 a 500 mil meninas e mulheres que foram vítimas de excisão total

⁷ Retirado do sítio [Http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/](http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/) ---em 20/02/2017

⁸ Retirado do sítio [Http://www.unicef.org/protection/files/00-FMGC_infographiclow-res.pdf](http://www.unicef.org/protection/files/00-FMGC_infographiclow-res.pdf) --em 020/02/2017

⁹ Retirado do sítio [Http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/](http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/where-is-it-practised/)

ou parcial do clitóris¹⁰. Assim, de acordo com a entrevista da Fatumata Djau Baldé, Presidente do Comité Nacional para o Abandono de Práticas Tradicionais e Nefastas à Saúde da Mulher e da criança na Guiné-Bissau, uma organização que agrupa cerca de 18 organizações não-governamentais nacionais e internacionais, confirma-se que, baseado num estudo realizado em 2007, a taxa de pessoas sujeitas a MGF, se situa a volta de 45,5%.

As comunidades onde se efetua a mutilação vivem no Leste da Guiné-Bissau, nas regiões de Bafatá e Gabu, no Norte, em Oio e Cacheu, e no Sul, em Quinara Tombali e Bolama-Bijagós, mas também na capital, Bissau onde coexistem diferentes comunidades nacionais, bem como uma crescente comunidade imigrante vinda dos países vizinhos, com clara predominância dos Conacri-guineenses. A mutilação é praticada nos grupos étnicos dos Fulas, Mandigas, Nalus, Susus e Beafadas, que são grupos islamizados. Mas também meninas de grupos étnicos animistas, como os Balantas e os Papéis, participam no fanado. Pelo que a sua associação apenas com os muçulmanos ser uma ignorância ou má-fé.

De acordo com as informações disponibilizadas por Martingo (2009), o corte é tradicionalmente visto como um rito de passagem da criança para a vida adulta. Nesta cerimónia as meninas passam ao estatuto de mulher, perdem a posição de impura para adquirir a de pura. Significa o fim da infância e o início da vida adulta.

O tipo de corte, a forma como é executado, assim como a idade em que ocorre dependem de uma série de fatores¹¹:

- Grupo étnico a que a menina/mulher pertence;
- País e zona geográfica em que vive (rural ou urbana);
- Contexto socioeconómico em que a menina/mulher está inserida.

Assim como varia o tipo de corte, a idade em que o mesmo é realizado também vai depender de grupo para grupo. Em algumas comunidades o corte é realizado enquanto

¹⁰ Retirado do sítio <http://www.dw.de/mutila%C3%A7%C3%A3o-genital-feminina-parte-3-guin%C3%A9-bissau-diz-sim-%C3%A0-tradi%C3%A7%C3%A3o-e-n%C3%A3o-%C3%A0-mutila%C3%A7%C3%A3o/a-6626814> - em 26/09/2016

¹¹ Retirado do sítio <http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/how-is-it-practised/> em 20/03/2017

ainda bebê. O mais comum é a MGF acontecer entre os 4 e os 10 anos, mas também existem registros de cortes realizados durante a adolescência, no período antecedente ao casamento ou até mesmo durante a primeira gravidez (Morrone, Hercogova, Lotti, 2002).

A autora (Martingo, 2009) acrescenta ainda um conjunto de locais onde pode ser realizado o corte: na residência da menina/mulher a ser circuncidada, na casa dos seus vizinhos e/ou familiares ou até mesmo em unidades de saúde e hospitais. Neste último caso, assiste-se à “Medicalização do Corte”, termo reconhecido pela OMS e prática condenada pela mesma agência. A Medicalização do Corte dá a ideia de que o mesmo é inofensivo e de que comporta menos riscos para a saúde. Contudo a MGF, mesmo nestas condições, continua a ser considerada no mundo ocidental como perigosa e uma violação aos Direitos Humanos.

Considerando por outro lado o MICS 2014 (Indicador Múltiplo)¹² em relação aprovação de MGF/excisão, a percentagem de mulheres de entre os 15-49 anos que declaram que se deve continuar com a MGF/ é de 12.8%, e quanto a sua prevalência, entre mulheres de 15-49 anos que declaram que foram alvo de alguma forma de MGF, são 44.9%. Por último, a prevalência de MGF/E de meninas de 0-14 anos que foram de alguma forma alvo da MGF, declaradas pelas mães de 15-49 anos é de 29.6%.

No que se refere ao enquadramento legal na Guiné-Bissau, é de referir que a luta para o abandono da mutilação genital feminina na Guiné-Bissau já tem alguns anos e tem sido feita de avanços e retrocessos. O primeiro projeto lei contra esta prática, rejeitado pelos parlamentares guineenses, data de 1995. A guerra civil de 1998-1999, seguida de instabilidade política, de um golpe de estado e de um novo período de instabilidade não ajudou.

Após dezasseis anos e um intenso debate público, a Assembleia Nacional aprovou, em junho de 2011, uma lei que proíbe a mutilação genital feminina. Mas ainda há muito a fazer para que as fanatecas¹³ pousem as facas. No entanto, muito mais importante que a produção legislativa a proibir a MGF é a opinião dos líderes religiosos e das aldeias, é

¹² [PDF] INQUÉRITO AOS INDICADORES MÚLTIPLOS DA GUINÉ- BISSAU

Retirado do sítio <https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS5/.../2014/.../Guinea-Bissau%2020...em 16/9/2016>

¹³ As “Fanatecas” são as mulheres que fazem excisão a outras mulheres.

o que mais conta. Por isso é fundamental tê-los do lado dos que lutam contra esta prática, como relata o documento acima referido.

Igualmente, é de referir que com a globalização e o aumento crescente da migração proveniente sobretudo da África, Médio Oriente e Sul da Ásia, o fenómeno começou a ganhar importância. No entanto, segundo o relatório anteriormente citado, o conhecimento do fenómeno no espaço da União é ainda escasso, apenas nove Estados-membros da União Europeia têm estudos de prevalência sobre MGF, quando no seu espaço geográfico vivem cerca de 500 mil mulheres mutiladas e 180 mil meninas estão em risco. Contudo “é muito complicado criar uma estatística de um fenómeno que é oculto”, reconhece Manuel Lisboa, adiantando que, em Portugal será feito “um esforço” no sentido de obter “uma estimativa o mais precisa possível”, de acordo com o relatório atrás mencionado¹⁴.

Tal como no resto da Europa, o fenómeno existe em Portugal devido às razões anteriormente apontadas. A Secretária de Estado da Igualdade, Teresa Morais, afirmou, a 21 de fevereiro de 2014 que a mutilação genital feminina existe em Portugal, apesar de desconhecer a sua dimensão, e defendeu uma formação “mais intensa” dos profissionais de saúde para o reconhecimento destas situações.

Sabe-se que foram praticadas entre as comunidades guineenses – quer da Guiné-Bissau (país onde se estima que cerca de 44,5% da população foi sujeita a prática de MGF), como e sobretudo as da Guiné-Conakry (país onde a percentagem da população onde a prática é mais alta em todo o mundo, com cerca de 95,6%)¹⁵, nas comunidades muito mais conservadoras e com a tendência de radicalismo muito superior das outras comunidades africanas.

Com o aperto da vigilância que se começa a fazer sentir, as comunidades muitas vezes aproveitam a sua deslocação para os países de origem para sujeitar as suas filhas a mutilação, muitas vezes, diga-se, sem o consentimento das próprias mães, já que o assunto ultrapassa uma decisão pessoal, para se situar a nível comunitária.

¹⁴ Retirado do sítio http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=2058694 em 07/12/2016

¹⁵ Retirado do sítio <http://www.who.int/eportuguese/publications/mutilacao.pdf> em 07/12/2016

No que se refere ao enquadramento legal / código penal e MGF, em Portugal, até 15 de setembro, segundo Assembleia da República¹⁶ o enquadramento legal português previa, através do artigo 144º, o crime de ofensas corporais graves. Apesar de o termo Mutilação Genital Feminina não estar mencionado expressamente na redação da lei, os trabalhos preparatórios da mesma mencionavam que a MGF pode ser mencionada como uma forma de “privar ou afetar a capacidade de fruição sexual de alguém”. O princípio de extraterritorialidade era aplicável, o que implica que a MGF pudesse ser punida mesmo que fosse cometida fora do país.

De assinalar ainda que, desde 2008, de acordo com os dados disponíveis¹⁷ mais de 15.000 comunidades e bairros em 20 países declararam publicamente que estão a abandonar a MGF, incluindo mais de 2.000 comunidades noutros países em 2015, além de cinco países terem aprovado legislação para criminalizar a prática. Os dados indicam também que, nos países onde existem dados sobre MGF, a maioria das pessoas considera que a prática deve ser eliminada, com os rapazes e homens a constituírem dois terços desse total. Mas a taxa de progresso não é “suficiente para acompanhar o crescimento populacional” e, se as atuais tendências se mantiverem, “o número de raparigas e mulheres submetidas à MGF vai aumentar significativamente ao longo dos próximos 15 anos”, como refere o relatório acima citado. Atendendo a estes resultados, e considerando, por outro lado, a preocupação de não atingir a nova geração, optamos por intervir junto a comunidade guineense de modo a eliminar esta prática (MGF). E por fim, a prevenção deve começar bastante cedo, e passar obrigatoriamente pelos sistemas de ensino. Aqui deverá haver a garantia de que todas as crianças, de ambos os sexos, são devidamente educadas e instruídas sobre o tema para que estejam conscientes

¹⁶ Para obtenção das informações relacionadas com a lei, consultamos o sítio da Assembleia da República, (20015) Lei 83/2015, Diário da República, 1ª série- Nº 151- de 5 de agosto de 2015, em sítio https://www.cig.bov.pt/wp-content/uploads/2016/03/Lei-nº%C2%BA-83_2015_05-agosto.pdf, acedido em 30 de junho de 2016, e constatamos o seguinte: devido à ratificação da conferência de Istambul por Portugal, em agosto de 2015, a MGF tornou-se um crime autónomo no código Penal Português, através da Lei nº 83/2015. Através desta lei, designadamente da nova redação do Artigo 144º-A, as práticas de MGF passaram a ser crime punível por lei com pena de prisão de 2 a 10 anos. São também considerados crime todos os atos preparatórios de MGF, puníveis com pena de prisão até 3 anos, nomeadamente levar as mulheres ou crianças a viajar para fora do país com objetivo de serem submetidas a MGF ou colaborar na organização das viagens, ou ajudar incentivar ou adquirir apoio para praticar MGF dentro e fora do país, nomeadamente promover recolhas de fundos para pagar a MGF.

¹⁷ Retirado do sítio <http://observador.pt/2016/02/05/pelo-menos-200-milhoes-raparigas-mulheres-vitimas-mutilacao-genital/>- alusivo ao dia de Tolerância Zero a MGF- em 05/06/2016

sobre o que é a prática e que efeitos a mesma acarreta e assim tornar a extinção de MGF possível.

2. Trabalho de projeto

Neste capítulo apresenta-se o trabalho de projeto a desenvolver no âmbito do Movimento Musqueba. O trabalho de projeto resulta da nossa curiosidade relativamente ao funcionamento e às estratégias de formação de adultos existentes neste Movimento Musqueba. Este projeto foi considerado uma prioridade dessa organização, envolvendo a capacitação das mulheres/homens que integram a associação. Neste caso, referimo-nos concretamente à formação dos animadores comunitários que trabalham no projeto para abandono da prática da mutilação genital feminina. Esta constatação leva à “manifestação de uma vontade de mudança”. Eis o motivo pelo qual optámos pelo trabalho de projeto: provocar uma transformação, tendo em conta as necessidades sentidas, a partir das ações dos animadores comunitários.

Para Guerra (2002, p.126), um projeto é “a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder”. Procuramos compreender as dificuldades dos animadores comunitários do Movimento Musqueba em abordar as questões da MGF junto da comunidade imigrante guineense. Barbier (1993, p. 19) afirma que é “uma via privilegiada de ação” para quem espera provocar uma mudança, por mais específica e limitada que seja, “implicando na sua condução os atores diretamente interessados e tocando-os nas suas atividades quotidianas”.

O trabalho de projeto é uma metodologia que implica um método de ação participado, onde se pretende encontrar respostas para as necessidades sentidas na fase de diagnóstico. Esta metodologia assenta numa ordem lógica de procedimentos e operações que se interligam, que não estão separados entre si. Enquanto método de planeamento, o projeto é uma ferramenta que nos permite compreender o que é pretendido, mobilizar e identificar os recursos disponíveis para a ação e delimitar as fronteiras da mesma.

Para que possa ser demarcado um projeto, é fundamental que se cumpram determinadas etapas, nomeadamente a análise de problemática da realidade, a definição de objetivos e a programação e planificação da possível intervenção e por último, o seguimento e avaliação das atividades desenvolvidas. Todo este processo é acompanhado de negociação constantes com os diferentes envolvidos no projeto.

É importante ter em consideração as necessidades levantadas, os recursos disponíveis e o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto de intervenção, uma vez que o projeto é um equilíbrio entre o possível numa dada situação e o desejável quanto às finalidades. Para que tal aconteça é necessário compreender os limites da intervenção.

O trabalho de projeto envolve um conjunto de características Abrantes (2002) resume os aspetos que o qualificam: (i) um projeto é uma atividade intencional que envolve um objetivo, formulado pelos autores e participantes do projeto, que dá sentido às várias atividades e está associado a um produto final que procura responder ao objetivo inicial, refletindo o trabalho efetuado, (ii) um projeto pressupõe iniciativa e autonomia daqueles que o constroem, os quais se tornam responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas nas sucessivas etapas do seu desenvolvimento. (iii) a autenticidade é uma característica indispensável de um projeto. O que se pretende fazer parte de um problema legítimo para quem o faz, representa uma novidade. Não se considera um projeto quando há reprodução de um trabalho feito por outros; (iv) um projeto envolve complexidade e incerteza; (v) um projeto tem caráter prolongado e faseado. Corresponde a um trabalho que ocorre ao longo de um período de tempo, percorrendo várias fases, desde a formulação do objetivo central até à apresentação dos resultados, passando pelo planeamento, execução e avaliação.

Abrantes (2002) afirma que a intenção e a metodologia são indissociáveis, pois influenciam-se reciprocamente, pelo que a singularidade do projeto provém da integração entre a conceção dos que o imaginam e a execução dos que o concretizam.

Algumas das técnicas de investigação mais comuns num trabalho de projeto são as seguintes:

- Documentais: análise de textos, recolha de informações, consulta de arquivos;
- Não-documentais: inquéritos por questionário, entrevistas, observação.

Para este trabalho, utilizámos todas as técnicas aqui referidas exceto o inquérito por questionário, como já foi referido. A elaboração de um projeto de ação prevê a representação consciente da realidade em que se pretende intervir. Apesar da planificação estar diretamente ligada à mudança prevista ou esperada, não quer dizer que ela aconteça mesmo, como afirma Barbier (1993). “Se um projeto pode ser descrito como a ideia de uma possível transformação do real, a realização da ação pode ser definida como processo de transformação do próprio real”, (Barbier, 1993, p.37).

Ainda atendendo aos argumentos de Guerra (2002, p.119), a metodologia do projeto integra “um instrumento que permite, conjuntamente, uma maior compreensão da realidade e uma maior eficácia dos meios e técnicas de intervenção”. Considerou-se, por isso, ser a metodologia mais adaptada às necessidades e aos objetivos do presente trabalho de projeto.

De acordo com a caracterização e diagnóstico realizados, a metodologia de projeto visa neste caso uma transformação do real, baseando-se “numa ordem lógica de operações sequentes” (Guerra, 2002, p.119). Associados à formação de animadores comunitários do Movimento Musqueba, existem determinados contextos e situações que revelam necessidade de uma intervenção com propósito de produção de uma mudança. Para Guerra (2002, p. 125), a metodologia de projeto permite não só uma previsão e imagem antecipada desta mudança, como também um acompanhamento intelectual da mesma, surgindo como “uma forma eficaz de o fazer”.

Na fase inicial deste trabalho de projeto, procurou-se conhecer a realidade em causa, no sentido de identificar quais os problemas, as dificuldades, os recursos existentes e as condições, bem como a análise dos campos e as dimensões a intervir. Para Guerra (2002, p. 131), “não é possível formular uma intervenção sem uma boa colheita de informação, levada a cabo a partir de fontes de informação diversificadas”.

Deste modo, a fase de colheita de informação foi tida como sendo um período de recolha intensa de informação e consequente identificação dos problemas sobre os quais se pretende intervir. Esta fase é indispensável à eficácia deste projeto, pois a “adequabilidade das respostas às necessidades locais é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção”. Neste caso, foi evitada uma posição de parcialidade, ao assumir um levantamento não funcionalista, numa lógica que encara a

realidade como algo que “tem vulnerabilidade, mas também potencialidades de desenvolvimento” (Guerra, 2002, p. 131).

No que se refere à abordagem da temática da mutilação genital feminina, no seio da comunidade migrante a informação recolhida e analisada ao longo de todo o processo visou a elaboração do diagnóstico, a partir do qual se fundamenta e desenvolve este trabalho de projeto.

3. A organização em estudo¹⁸

O projeto terá lugar no Movimento Musqueba, uma associação, sem fins lucrativos, constituída por mulheres da Guiné-Bissau e formada em 2011 por Filomena Djassi, mas legalmente criada em 2014 no âmbito da Incubadora Social da I Edição da Academia Ubuntu (Projeto Calouste Gulbenkian). A filosofia do Movimento assenta na importância da educação e formação das mulheres, despertando-as para uma participação mais ativa. Assim, tem o Movimento como objetivos a promoção, valorização e capacitação da mulher guineense, munindo-a das ferramentas necessárias para a sua afirmação enquanto agente de mudança e progresso no seu lar e na sua comunidade.

De acordo com o Plano de Ação para 2012/2015, o objetivo principal do Movimento é a criação de uma plataforma de formação, capacitação e empregabilidade que permita às mulheres guineenses aceder à educação e a estímulos de participação e de valores no processo de desenvolvimento pessoal, social e económico. O Movimento inicialmente estava direcionado para a promoção da participação feminina, com enfoque no ambiente e na agricultura na Guiné-Bissau. Mas cedo o Movimento se defrontou com a importância que as práticas tradicionais nefastas, nomeadamente a mutilação genital feminina ainda assumem na Guiné-Bissau e no mundo. Por isso, desde abril de 2013, o Movimento tem trabalhado na área da saúde sexual e reprodutiva da mulher guineense. Para tal, a aposta tem sido essencialmente no trabalho em rede com outras

¹⁸ Para obter informações pertinentes relacionadas com o Movimento Musqueba, consultamos o Sítio da organização em estudo. Por outro lado, fizemos um relato sobre a nossa participação nas atividades desta organização desde 2012.

organizações, criando, assim, sinergias para que o trabalho de *advocacy* tenha um maior impacto.

Este Movimento, ao longo da sua atividade, tem desenvolvido protocolos de colaboração com diversas instituições, com o objetivo de desenvolver trocas de experiências. Estas resultam no enriquecimento, em especial, da educação ministrada pela organização denominada Questão de Igualdade (Associação para a Promoção da Igualdade de Género), juntamente com a associação Aguinenso (Associação Guineense de Solidariedade). Esta última tem atualmente como principais destinatários da sua atividade, homens e mulheres imigrantes guineenses, no sentido de promover a sua participação na sociedade.

Desta forma, o Movimento, desde a sua criação em 2011, desenvolveu várias atividades em parceria com diversas organizações. Em 2012, em parceria com Aguinenso e com a Questão de Igualdade, os membros da direção e colaboradores do Movimento, tomaram parte numa ação de formação sobre igualdade de género e MGF que contou com a participação de catorze mulheres. Ainda no âmbito desta parceria, os membros do Movimento Musqueba participaram em diversas conferências, tertúlias e seminários sobre temática, tais como a igualdade de género e a mutilação genital feminina e violência baseada no género. De igual modo, desenvolveram os seguintes projetos:

- “Vítimas e Estigmas” do Evento JUNTOS na partilha de culturas e causas, em Lisboa, organizado pela Associação para o Planeamento da Família – APF;
- Coordenação do Workshop “Diferentes Culturas, Múltiplos Olhares – Nascimento e Educação da Criança “e “Constituição da Família e Envelhecimento, Dependência e Morte”;
- Participação no Seminário promovido pela Associação de Profissionais dos Centros de Saúde de Odivelas e Pontinha, em representação da Aguinenso – Associação Guineense de Solidariedade Social, Organização da UCC Nostra Pontinha;
- Ação de formação sobre “Violência Doméstica e de Género e Mutilação Genital Feminina”, destinada a juízes e magistrados do Ministério Público, advogados e outros profissionais da área forense, realizada no Centro de Estudos Judiciários (CEJ), no dia 5 de dezembro;

- Participação na ação de sensibilização / formação específica sobre Mutilação Genital Feminina a convite da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), direcionada aos técnicos de ação social promovida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) que teve lugar no dia 12 de dezembro, no Auditório do Instituto Nacional da Propriedade Industrial em Lisboa. Segundo Canário (2002, p.143), podemos afirmar que o Movimento é um local de vida, onde cada um se forma e cultiva amizades e laços afetivos.

A última atividade, no quadro do projeto em Rede contra a prática da MGF, era para ser realizada no dia 27/10/2016, dando termo ao projeto financiado pela CIG. Mas devido à participação dos membros da direção noutras atividades, ficou por realizar numa data a designar.

O Movimento Musqueba é reconhecido como de superior interesse social, dotado de autonomia técnica, administrativa e financeira. Tem como órgãos sociais a Direção, a Assembleia Geral e o Conselho Fiscal, sendo que a Direção é constituída por cinco elementos: Presidente, Assistente Administrativo, Tesoureira, Secretária e Vogal de acordo com o Estatuto do Movimento Musqueba. O Movimento exerce a sua ação no âmbito das políticas de promoção e valorização da mulher guineense com uma área de intervenção correspondente ao território nacional e com ligação ao país de origem (Guiné-Bissau).

Desde a sua criação, mantém como um dos objetivos primordiais a promoção e valorização da mulher guineense, tendo por base uma estrutura associativa que procura adaptar-se às novas conjunturas sociais. Funciona na lógica de uma associação de carácter social devido à sua política e ao modelo de funcionamento. Segundo o Plano de Ação 2012/2015, o Movimento Musqueba desenvolve as suas atividades baseando-se nas ações de sensibilização para o abandono da prática da MGF, promovendo debates em diferentes temáticas ligadas aos direitos das mulheres.

Atualmente, o Movimento é uma referência internacional, visto que tem estabelecido parcerias com outras organizações que trabalham para a promoção dos direitos das mulheres como é o caso da APF, Associação dos Filhos e Amigos de Farim Aguinense e a Questão de Igualdade. Assenta a sua atividade em duas vertentes essenciais: formação e sensibilização para o abandono da prática da mutilação genital feminina. No que diz respeito às formas de financiamento, é de referir que a

organização, até este momento, só beneficiou do apoio da Comissão para Igualdade de Género (CIG) no âmbito de projeto em rede contra a MGF, que teve a duração de 12 meses. O funcionamento da organização é suportado a partir das contribuições financeiras (quotizações) e do trabalho voluntário dos seus associados, em particular dos dirigentes e colaboradores mais ativos.

É de salientar que no âmbito do projeto em Rede contra a MGF foram capacitados em diferentes temáticas dez animadores comunitários entre os quais cinco homens e cinco mulheres, embora a maior parte destes animadores tenha acabado por abandonar o trabalho de projeto. As atividades de sensibilização no terreno foram suportadas por alguns desses animadores, com apoio dos membros da organização que participam voluntariamente no projeto.

Relativamente às dificuldades, é de referir que a organização se tem deparado com grandes constrangimentos sobretudo de ordem financeira, o que de certa maneira contribui para a dispersão dos animadores formados no âmbito do projeto Nô Lanta (Levantemo-nos Contra a Prática da MGF), assim como também dos últimos dez animadores formados no âmbito de projeto em rede contra a MGF, financiado pela CIG como já foi referido.

No que respeita a este trabalho de projeto uma das maiores dificuldades ocorreu aquando da realização das entrevistas, pois alguns animadores e participantes no projeto rejeitaram falar do tema que é a MGF. Cada vez que combinávamos com alguém, este não pretendia falar do assunto. Essa situação fez com que em dez animadores, só conseguimos entrevistar três pessoas. De fato, essa situação não é encorajadora, tendo em conta as finalidades que se pretende atingir e o tipo de trabalho que se deseja desenvolver. Para desenvolvimento de um trabalho desta dimensão, seria importante recolher informações a todos os níveis. Apesar disto, profissionalmente, acreditamos que nesta situação é preciso ser flexível e aceitar a realidade. Independentemente do tema deste projeto considerado “tabu”, há outras dinâmicas importantes que os animadores revelaram durante as entrevistas.

Ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de participar em diversas atividades do Movimento Musqueba. A primeira a que assistimos constituiu-se numa ação de formação sobre direitos das mulheres e a MGF, realizada no Centro Pullar, na Reboleira. Esta formação teve como objetivo capacitar os animadores comunitários em

diferentes temáticas. Neste seguimento, assistimos igualmente à sessão de sensibilização no terreno, sobre usos e costumes da prática do “Fanado”¹⁹ da Mulher, Prós e Contras realizados na Damaia, no dia 26 de setembro de ano 2015. Para além destas atividades, em representação do Movimento Musqueba participamos no GREENFEST (8º edição) - Feira da ONG organizada pela Associação Portuguesa de Solidariedade.

Ainda no âmbito deste trabalho realizámos várias pesquisas e leituras de diferentes textos indicados sobre o tema. Desenvolvemos entrevistas a algumas pessoas que tomaram parte na sessão de formação no quadro do Projeto em Rede Contra a MGF na Reboleira. Em representação do Movimento Musqueba, assistimos no dia vinte e oito de novembro de 2015, nas instalações de Ordem dos Médicos em Lisboa, a uma palestra organizada pela Associação dos Estudantes da Faculdade de Ciências Médicas alusiva à comemoração do Dia da Tolerância Zero à Prática da MGF. Uma outra atividade levada a cabo no mês de dezembro foi na ação de sensibilização na Reboleira. Durante a atividade de sensibilização foram utilizadas metodologias ativas e participativas. Os momentos expositivos alternavam-se com momentos mais práticos, onde os participantes eram levados a refletir e a questionar a prática da MGF, o que motivou reações individuais e ao mesmo tempo esclarecimento de dúvidas sobre o assunto em questão.

Para Finger e Asún (2003), a transformação da realidade social acontece por meio de um processo de aprendizagem coletivo, que subentende a participação ativa de toda a comunidade. Deste modo, admite-se mais uma vez que a mudança não pode nunca requerer a neutralidade. É importante que haja participação de todos. Durante o mês de março participámos em reuniões para a planificação da última atividade a realizar no quadro do projeto em rede contra a MGF. Neste âmbito em representação do Movimento Musqueba participámos na Assembleia Geral da Associação de Filhos e Amigos de Farim, dado que colaborámos na preparação e dinamização da ação de sensibilização na Damaia. O referido evento foi, efetivamente, a penúltima atividade realizada com a comunidade no âmbito do projeto em Rede Contra a MGF, tendo sido um momento de partilha, de aprendizagem, de experiência e de interação.

¹⁹ Fanado - Este termo é utilizado no contexto guineense, em referência ao corte do órgão genital feminina, a todas as atividades envolvendo rituais relacionados com à prática da MGF.

Em relação à animação, foi fundamental esta aposta, tendo em conta o papel e o trabalho do animador/mediador comunitário, enquanto agente de intervenção em meios sócios culturais vulneráveis. Esta situação torna imprescindível a verificação da necessidade de conceber novas abordagens. Nesta perspetiva visa-se a capacitação desses agentes no sentido de promover mudanças significativas no seio da sua comunidade. Outros objetivos específicos relacionam-se igualmente com a eliminação de preconceitos face as questões culturais e tradicionais que afetam a comunidade imigrante e com a contribuição para a mudança de mentalidade e de comportamento face a prática da MGF.

A escolha da freguesia da Damaia para a implementação deste projeto deve-se ao fato de ser uma das freguesias do município da Amadora com mais população imigrante. De acordo com os dados disponíveis, esta freguesia²⁰ ocupa uma área de 1.41km², correspondendo a 5.93% do território do concelho. De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), a freguesia da Damaia é habitada por 20.894 pessoas (11.93% dos habitantes no concelho), das quais, 23.46% têm mais de 65 anos e 13.27% são crianças ou adolescentes. Ainda em termos demográficos, constata-se que das 9.384 famílias residentes na freguesia da Damaia, 30.82% são compostas por uma única pessoa, e que o peso dos agregados domésticos com quatro ou mais indivíduos é de 3.87%. Quando analisada a distribuição da população estrangeira pelo território da Amadora, verifica-se que em 2011 as freguesias com maior concentração eram a Brandoa (12,5%), a Damaia (11,6%), São Brás (11,4%) e a Buraca (11,1%). Verifica-se que, em 2011, a distribuição das principais nacionalidades representadas na Amadora pelos territórios das antigas freguesias não era homogénea. A população estrangeira corresponde à 11%, de entre a qual de Cabo Verde 14%; Brasil 11,1%; Guiné-Bissau 12,0%; Angola 5,7%; São Tome e Príncipe 10,2%; Roménia 4,6%; China 16,5% Índia 4,5%.

20

Retirado do http://www.cm.amadora.pt/images/artigos/solidaria/rede_social/instrumentos_planeamento/pdf/plano_mun_integ_imigrantes_2015_17.pdf - em 15/11/2015. sítio

4. Diagnóstico

A primeira etapa da metodologia do projeto, o diagnóstico, é aqui compreendida como fundamental, uma vez que permite garantir a adequabilidade das respostas às necessidades da organização (Guerra, 2002, p. 131). O conhecimento científico dos fenómenos sociais permite desenvolver e definir intervenções que atinjam as causas dos fenómenos e não as suas demonstrações visíveis. Ou seja, o diagnóstico da situação assume-se como um processo de recolha de informações, que visa conhecer um determinado fenómeno. Inclui uma pesquisa e análise aprofundada sobre o contexto social, económico e cultural onde se insere o problema, visando elaborar um modelo descritivo da realidade sobre o qual se deseja atuar (2002, p. 132). Por isso, a eficácia da intervenção está dependente, em grande parte, da precisão do diagnóstico.

O diagnóstico consiste num processo dinâmico e contínuo, que permite, a caracterização da situação de forma permanente e com atualizações constantes, compreendendo as alterações da realidade. Admite-se uma dimensão de flexibilidade dos procedimentos e a compreensão da realidade adaptada e orientada ao longo da intervenção, sempre que necessário. Torna-se fundamental proceder à utilização de técnicas de recolha de dados, a partir da aplicação de instrumentos, quer na produção ou criação de mecanismos. Das técnicas de recolha de dados é fundamental compreender qual a mais indicada para obtenção da informação pretendida que, em simultâneo, confirme a validade do trabalho. Este projeto centrou-se em quatro técnicas: entrevistas; análise de documentos e informações disponíveis; conversas informais; e observação.

A entrevista representa neste trabalho uma técnica fundamental na recolha de informação junto dos animadores comunitários. Utilizou-se um modelo de entrevista semidiretiva, com base no guião (anexo I), promovendo a participação voluntária por parte do entrevistado e a partilha de informações pertinentes que possam não ter sido previamente consideradas pelo entrevistador. Achamos, que esta técnica é a mais apropriada para delinear processos de representações, valores e normas transmitidos por um individuo. Esta visa permitir que o entrevistado estruture o seu pensamento à volta de um objeto de investigação; pela definição do objeto de investigação não limitar o campo em que o sujeito se deve pronunciar e também por exigir o aprofundamento de aspetos considerados pertinentes pelo entrevistador; pelo guião incidir num conjunto de pontos que se pretende explorar, devendo estar estruturado de forma organizada,

existindo dentro do tema central vários outros assuntos que o desenvolvem, ou seja subtemas (Bodgan, e Biklen, 1994).

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Ou seja, a partir da realização de um conjunto de questões, orientadas pelo guião, é possível compreender a forma como os sujeitos descrevem e interpretam as suas vivências experienciais através da sua própria linguagem, sentimentos, opiniões e significados (p, 136).

Com base no guião elaborado, procedeu-se à entrevista de três elementos, tendo os entrevistados a permeabilidade suficiente para exporem as suas ideias sobre os temas propostos, no caso das necessidades associadas ao processo de formação sobre a MGF. Esta técnica facilitou a recolha de dados esclarecedores e um registo do discurso dos entrevistados, não anulando eventuais perdas de informação durante o processo, sobretudo ao nível da comunicação, ajudou na interpretação do discurso expressado. Para Cavaco (2002, p. 45), a fidelidade da transcrição “corretamente registada vale, em si e por si, como fonte de esclarecimento”.

No que se refere à análise de documentos e informações disponíveis, procedeu-se a consultas ao sítio do Movimento Musqueba, assim como de outras associações que trabalham no domínio da eliminação da prática da MFG, como é o caso de Comité Nacional para o Abandono de Práticas Nefastas/ MGF, embora o contexto de atuação desta organização seja na Guiné-Bissau e, pontualmente, em Lisboa, assim como de outras associações como é o caso da APF (Associação para o Planeamento da Família). Esta análise tem como finalidade adquirir um conhecimento prévio não só sobre o Movimento Musqueba e a sua dinâmica de atuação no que se refere a formação e capacitação das mulheres de acordo com os objetivos traçados, mas, sobretudo, sobre a sua intervenção para eliminação da prática da MGF. Por outro lado, conhecer as dinâmicas de outras organizações parceiras que intervêm nesta mesma temática, levaram-nos à recolha e análise de documentos. Saint-Georges (1997, p. 30) considera que “a pesquisa documental se apresenta como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

Assim, Carmo e Ferreira (1998) também caracterizam a análise documental como sendo um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de retirar algum significado e conclusão. Esta técnica de investigação apresenta como principais vantagens o facto de constituir uma fonte de dados estável e rica, de custo reduzido, que complementa informações e indica problemas. A utilização da análise documental surge essencialmente quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretendem confirmar informações; e quando importa investigar a expressão do sujeito (Ludke & André, 1986, p. 39). Assim, é possível verificar que a técnica de análise documental se caracteriza por ser um processo ativo e dinâmico que permite representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta do originário, com o intuito de obter novas informações; isto é, corresponde a uma forma de complementar a informação obtida por outros métodos, esperando-se encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo.

Complementarmente, o facto de pertencermos ao Movimento ajudou-nos a compreender as dificuldades em abordar o tema com as pessoas vítimas da prática da MGF. Mas esta nossa participação permitiu uma constante partilha de ideias, quer com os elementos da organização, quer com os participantes, neste caso, associações parceiras que trabalham neste domínio, como é o caso da Associação de Filhos e Amigos de Farim, assim como dos animadores comunitários que participaram na formação no âmbito do Projeto em Rede, financiado pela CIG como foi referido anteriormente.

Igualmente, as conversas surgiram sempre que possível, tanto presencialmente como por via eletrónica, com os membros do Movimento, com vista à recolha de informações pertinentes e atuando como uma mais-valia na recolha de informação e esclarecimento de dúvidas que iam surgindo no desenvolvimento do trabalho de projeto. Estas conversas foram de grande interesse, uma vez que pela proximidade entre os participantes e o tipo de discurso utilizado, permitiram recolher aspetos que muitas vezes são excluídos numa entrevista ou num questionário.

Em numerosas situações nem sempre foi possível definir datas de encontros para a realização das conversas com os animadores e os colaboradores do Movimento. A partilha foi frequente quer nas atividades da organização quer em contextos mais informais. Sempre que possível esta recolha de dados, através das conversas informais,

foi realizada com base em observações que permitiram posteriormente o desenvolvimento de reflexões. Estes contatos tiveram como objetivo principal a recolha das opiniões dos animadores que frequentaram a primeira formação no âmbito do projeto em rede contra a MGF, no que se refere aos temas abordados, à duração da formação, ao horário, à orientação e relação com os elementos da organização, assim como com o responsável pela formação. Por outro lado, procurou-se perceber as expectativas e a motivação dos adultos para frequentar todo o processo de formação, inclusive as necessidades, dificuldades sentidas ao longo de todo o processo e, por último, relativamente à avaliação da metodologia.

Outra das técnicas de recolha de dados foi a observação direta. Esta constitui num método de recolha de dados bastante eficaz, uma vez que permite captar os comportamentos das pessoas no momento em que ocorrem. A observação permitiu conhecer a dinâmica da organização em termos de capacitação dos seus agentes. Permitiu também perceber as dificuldades de comunicação sobre o tema da MGF durante a execução do projeto no seio da comunidade imigrante. Com muitas outras técnicas acaba por haver uma discordância no tempo e uma ingerência direta por parte de quem produz a situação. Mas a observação permitiu conhecer a dinâmica da organização em diferentes vertentes, quer ao nível da formação e quer nos outros domínios.

Considerando ainda a entrevista como uma técnica de recolha de dados, que, por excelência, permitiu uma maior parte da informação recolhida, foi possível a sua aplicação no âmbito da identificação das necessidades de formação para os animadores comunitários do Movimento Musqueba. Devido a imposições de tempo e na qualidade de elemento ativo do Movimento, as conversas informais surgiram muitas vezes como a técnica mais eficaz relativamente à recolha de informação, quer junto dos animadores, quer junto dos elementos de outras organizações parceiras, em particular sobre a necessidade e sobre o plano de formação para os animadores. De seguida, procedeu-se análise documental com intuito de obter mais informação relativamente a questão da MGF.

A informação obtida através das diferentes técnicas de recolha de dados aqui apresentadas e utilizadas no decorrer desta etapa de trabalho foi analisada, com vista à definição de estratégias e à elaboração do plano de ação. No caso específico da técnica de entrevista, após a transcrição integral do discurso, recorreu-se à técnica de análise de

conteúdo, permitindo deste modo, sistematizar a informação e estabelecer categorias prioritárias de intervenção. De destacar que o cruzamento da informação recolhida através das diversas técnicas utilizadas neste trabalho, constitui-se igualmente como uma vantagem, possibilitando o reforço dos dados recolhidos.

Durante a realização do diagnóstico, constatarem-se vários problemas, entre os quais a questão da desigualdade entre géneros, violação de direito das mulheres e a prática de MGF. Este fato condiciona igualmente a não participação de um número considerável das mulheres nos órgãos de decisão. Mais uma razão para a nossa intervenção em prol da defesa das mulheres, embora a proposta do nosso trabalho de projeto esteja mais centrada na temática de MGF, com a possibilidade de alargar a formação a outros domínios. Durante o diagnóstico foram constatadas várias situações entre as quais a problemática do género, que posteriormente vamos abordar, num dos pontos deste capítulo.

5. Metodologia

No presente trabalho optou-se por uma metodologia de projeto, numa postura dinâmica e participativa, considerando-se este método mais adequado para atingir os objetivos que sugerimos. O projeto resulta da observação e consequente vontade e necessidade de alterar uma realidade existente, desenvolvendo estratégias que permitam “maximizar as potencialidades da instituição e reduzir as fragilidades” (Guerra, 200, p. 126). Foi adotado o conceito de projeto de intervenção defendido por Guerra (2002), sendo que:

“um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas também é a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (p. 126).

Centrado na resolução de problemas, este projeto apresenta-se como uma forma de resposta e intervenção face à manifestação de necessidades visíveis relativamente a

formação de animadores comunitários, que trabalham nos projetos de sensibilização para o abandono da MGF. A intenção deste trabalho de projeto nasce de uma primeira vontade de mudança no Movimento Musqueba face à questão da MGF. Naturalmente, de acordo com (Barbier, 1991, p. 37), os conteúdos das atividades de planificação estão muito ligados à transformação do real à qual se reporta, não implica automaticamente que ela aconteça.

Esta fase da metodologia de projeto introduz a análise da necessidade de intervenção, baseada em alicerces fundamentais, bem como a sua posterior hierarquização, que surgem de um conhecimento efetivo da realidade e que permitem, numa etapa seguinte, a definição concreta de objetivos a atingir. No que diz respeito a este domínio, Guerra (2002) refere que “(...) a metodologia de projeto tem como hipótese que qualquer objetivo de intervenção é construído com base no conhecimento da realidade, sob pena de não ser adequado ou realista” (p.129).

Sendo assim, podemos dizer que a metodologia de projeto se desenvolve num determinado contexto, a partir do conhecimento da realidade e identificação de problemas ou de necessidades, que possibilitam a definição de objetivos. Preparada essencialmente para resolver um problema, esta metodologia, numa fase seguinte, permite ainda a planificação e organização de ações no tempo, definindo estratégias de atuação, com vista à resolução desse mesmo problema.

Tendo em conta os objetivos propostos para este projeto e a concessão da metodologia aqui apresentada, na fase de diagnóstico de situação optou-se pela utilização de diversas técnicas e fontes de recolha de informação, que tiveram como objetivo recolher o “máximo de informação necessário”, como descreve Guerra (2002, p. 129).

É necessário assegurar uma série de processos que viabilizem esse percurso (Guerra, 2002, p.125). Por isso, a metodologia de projeto deverá respeitar determinadas etapas na sua construção, adotadas no desenvolvimento deste trabalho. A primeira etapa remete-nos para a identificação de problemas e realização do diagnóstico, com vista à posterior definição de objetivos.

6. Igualdade de Género

O género refere-se aos atributos sociais²¹ comportamentais e culturais, expectativas e normas associadas a ser mulher ou homem. A igualdade de género diz respeito a como mulheres e homens se relacionam uns com os outros, devido às diferenças resultantes do poder que detêm e de como o exercem. A igualdade de género é importante para o desenvolvimento. Representa uma economia inteligente: ela pode aumentar a eficiência económica e melhorar outros resultados de desenvolvimento de três maneiras. Primeiro, remove barreiras que impedem as mulheres de ter o mesmo acesso que os homens à educação, às oportunidades económicas que podem gerar enormes ganhos de produtividade, essenciais num mundo competitivo e globalizado. Segundo, melhora a condição absoluta e relativa das mulheres. Aqui introduzem-se outros resultados de desenvolvimento, inclusive para os seus filhos. Terceiro, nivela as condições de competitividade, pois mulheres e homens têm oportunidades iguais para se tornarem social e politicamente ativos, tomar decisões e formular políticas.

Ainda segundo o mesmo relatório²², a igualdade de género pode ter grandes impactos sobre a produtividade. As mulheres hoje representam mais de 40% da mão-de-obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários do mundo. Para uma economia funcionar com todo seu potencial, as mulheres com suas capacidades devem participar nas atividades que façam melhor uso dos seus saberes.

Considerando, por outro lado, o Plano Estratégico de Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres da CPLP²³, a igualdade de género é, assim, um domínio fundamental na ação política desta entidade, de acordo com os objetivos de Desenvolvimento do Milénio e os compromissos assumidos na Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), assim como dos demais objetivos de desenvolvimento internacionalmente acordados, acrescenta o mesmo documento.

²¹ Retirado do documento Programme des Nations Unies pour le développement Guiné-Bissau/ Rapport Annuel 2008- Objetivos do Milénio para a Guiné-Bissau- em 08/02/2016

²² Retirado em 27/05/2016 do sítio <http://file:///d:/igualdade%20de%20genero%20e%20desenvolvimento.pdf>, em 27/05/2016

²³ retirado do sítio http://www.cplp.org/files/filer/mic_cti/cplpoit/peigem_vers%c3%a3o-final-_2.pdf, em 27/05/2016

O reforço das políticas no domínio da igualdade de género passa pelo impulso da educação e da capacitação das mulheres, como também pelo reconhecimento do trabalho das mulheres nos setores formal e informal da economia. A elaboração do plano estratégico vai no sentido de estabelecer linhas guias que estimulam a promoção de medidas de ação positiva com vista a estabelecer os equilíbrios indispensáveis à construção da igualdade de género e a corrigir as situações de desequilíbrio de poder ao nível político, civil, económico, social e cultural. Pretende-se, também, combater todas as formas de violência de género.

Relativamente ao contexto guineense, a questão da desigualdade entre género apresenta uma forte visibilidade. Estas desigualdades são aspetos que estão na origem da discriminação das mulheres em certas comunidades. Embora desde a luta de libertação nacional sempre se tenha atribuído importância à questão da promoção da mulher, tendo levado o Governo a ratificar convenções²⁴, tratados, protocolos e recomendações ao nível internacional, continental e sub-regional, voltados para a promoção dos seus direitos e melhoria da sua condição de vida, continua a haver discriminação face ao papel da mulher.

Apesar das mulheres representarem 51,6% da população, elas têm pouco peso nos centros de decisão (13 deputadas em 100 na Assembleia Nacional Popular). A paridade entre rapazes e raparigas no sistema de ensino é desigual, com desfavorecimento do sexo feminino e, no que respeita ao abandono escolar, a taxa é mais elevada nas meninas (32%) do que nos meninos (21%). A discriminação é uma realidade nas famílias, nas escolas e na sociedade em geral e resulta de hábitos, convenções e necessidades resultantes da organização social e tradicional do país. As raparigas asseguram os cuidados do lar, trabalham no campo e ainda trabalham, quando existe essa possibilidade, em pequenas empresas familiares. Mais de 27% casam-se antes dos 18 anos e iniciam um novo ciclo de vida com responsabilidades familiares.

Para além disso, um número considerável de raparigas entre os 6 e os 14 anos de idade com base no Relatório, Género, Saúde e Violência (UNDP, data-s/d)²⁵

²⁴ Retirado do [http://www.undp.org/content/dam/guinea_bissau/docs/femmes/UNDP,\(data/S/d\)_GW_participation_politique_femmes.pdf](http://www.undp.org/content/dam/guinea_bissau/docs/femmes/UNDP,(data/S/d)_GW_participation_politique_femmes.pdf) -----em 06/03/2016

²⁵ Retirado do sítio [http://www.undp.org/content/dam/guinea_bissau/docs/femmes/UNDP,\(data/S/d\)_GW_participation_politique_femmes.pdf](http://www.undp.org/content/dam/guinea_bissau/docs/femmes/UNDP,(data/S/d)_GW_participation_politique_femmes.pdf) ---em 06/03/2016

interrompem a escola em determinado período para se ocuparem dos ritos tradicionais e das cerimónias de excisão cultivadas pelas comunidades tradicionais. A desigualdade entre os sexos persiste, assim, a vários níveis, acrescendo os atos de violência e as mutilações genitais num país onde, de acordo com os dados de 2006, 44,5% das mulheres eram excisadas. Deste modo, é de salientar o papel da educação como elemento chave para a correção das desigualdades. Com efeito, o Governo guineense em colaboração com várias organizações não governamentais tem procurado criar condições de acesso das raparigas ao ensino, nomeadamente com medidas como a unificação do sistema de ensino e a criação de escolas em zonas rurais, colmatando o problema das longas deslocações.

Assim sendo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa Alimentar Mundial (PAM) e outras organizações mundiais, com base no Relatório Género, Saúde e Violência, têm também desenvolvido iniciativas em vários pontos do país, visando melhorar as condições de acesso das mulheres ao ensino²⁶.

Em 2001, foi criado o Instituto da Mulher e da Criança que coordena as políticas de promoção dos direitos das mulheres e das crianças. O Ministério da Educação lançou, em paralelo, uma campanha de sensibilização às famílias para o problema da educação e da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, oferecendo materiais escolares e outros produtos. Foi igualmente lançada uma estratégia de compensação, com apoio de parceiros, para que as famílias inscrevessem as raparigas na escola.

A redução da taxa de analfabetismo entre a população adulta, designadamente a feminina, é um dos requisitos para a igualdade e a sua concretização pode ser realizada no âmbito das iniciativas das organizações não governamentais. A criação de condições de emprego para as mulheres pode ser facilitada com acesso a soluções de microcrédito especialmente desenhadas para a população feminina, do qual depende a economia informal. Iniciativas de formação podem criar condições para integrar as mulheres na economia e na política, ações igualmente cruciais para a igualdade entre os sexos. Ao nível da sociedade, há um trabalho de comunicação sobre os direitos das mulheres a realizar, designadamente junto dos líderes religiosos e suas comunidades.

²⁶ Retirado do sítio <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/cplp1.pdf>, Género, Saúde e violência---em 15/12/2015

Referindo ainda o caso da Guiné-Bissau, de acordo com o relatório nacional sobre a aplicação/implementação da declaração e do Plano de Ação de Beijing (1995)²⁷, foram feitos enormes esforços por parte do Governo através da publicação de leis nacionais e planos de ação, tendo sido igualmente realizadas pesquisas, em 2006, sobre o abuso e a exploração sexual de menores na Guiné-Bissau; o estudo sobre instrumentos jurídicos contra a violência, etc; o estudo sobre violência doméstica na Guiné-Bissau, em 2007; o estudo sobre mulheres e violências “Combater as Violências: Propostas para a Guiné-Bissau, em Moçambique e em Angola, em 2009; o retrato da violência contra as mulheres na Guiné-Bissau em 2010; o estudo exploratório sobre a violência baseada no género no meio universitário, em 2012; e o estudo sobre movimentos femininos na Guiné-Bissau, em 2012.

Foram igualmente produzidos documentos de grande importância com reflexos na situação da mulher, tais como: a análise institucional das capacidades nacionais no domínio de género, os inquéritos sobre violência baseada no género (VBG); condições de vida das mulheres e dos homens; o Plano de Ação de Beijing (1995); a lei sobre a MGF, promulgada em 2011 pelo Ex-Presidente da República Malam Bacai Sanha.

Uma outra realização do governo na linha com a preocupação da promoção dos direitos da mulher diz respeito à criação do Instituto da Mulher e da Criança, em fevereiro de 2001, como foi referido anteriormente, com o intuito de melhorar a intervenção do governo, na área do género. Este Instituto estava sob tutela do então Ministério da Solidariedade, Família e Erradicação da Pobreza, atualmente denominado Ministério da Mulher, Família e Coesão Social. Ao lado desta instituição governamental, destaca-se um número considerável de organizações não governamentais que desenvolvem atividades neste domínio específico e que se especializaram em diversas áreas, como o microcrédito, a violência baseada no género, o sistema mutual de saúde, a escolarização, a VIH/SIDA.

Em 1995, foi criado o Comité Nacional de Luta contra as Práticas Nefastas (CNAPN), uma das recomendações da declaração de Beijing, que segundo o relatório acima referido, é fundamentalmente um documento político sem vinculação jurídica. Este debruça-se sobre o compromisso assumido pelos Governos, em prol da proteção e

²⁷ Retirado do sítio http://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/Beijing20/NationalReviews/guinea_bissau_beijing_report_0.pdf, em 27/05/2016

promoção dos direitos da mulher. A criação da referida instituição acima indicada tem como a finalidade promover ações cujas atividades visam chamar atenção sobre as consequências da prática da MGF na vida da mulher, através de atividades de sensibilização junto das comunidades. Esta instituição efetua também *advocacy* junto de algumas entidades competentes, como a Assembleia Nacional Popular (ANP), de modo a dotar o país de dispositivos institucionais e legais que permitam combater as práticas que constituem uma autêntica violação dos direitos das mulheres.

De acordo com o mesmo relatório, em 2008, foi criada a Plataforma Política das Mulheres (PPM). É uma organização que opera junto dos partidos políticos. Constitui-se atualmente, no país, no maior instrumento de *advocacy* da mulher guineense em prol da sua participação política. A PPM é um instrumento ou o espaço de concertação das mulheres oriundas de todos os quadrantes políticos e sociais, que visa principalmente aumentar a sua participação nas instâncias de tomada de decisão e no seio dos partidos políticos. Com efeito, esta estrutura alberga mais de onze organizações femininas da sociedade civil, dispondo de um ponto focal em cada partido político. Portanto, é hoje um parceiro indispensável para toda a ação respeitante à mulher. Ainda considerando o mesmo documento (as recomendações da declaração de Beijing)²⁸, em 2012, foi elaborada a Política Nacional sobre Igualdade e Equidade do Género (PNIEG), que permitiu ao país dispor de um quadro de orientação, concertação e coordenação em matéria de género.

Uma das outras realizações marcantes ainda no quadro da promoção da equidade de género foi a criação da lei contra a violência doméstica, em 2013. A criação de um quadro institucional político e legal, propício à criação de um ambiente para o desenvolvimento de ações ao nível das instituições públicas, da sociedade civil e

²⁸ As recomendações da declaração de Bejin, incluem um documento de orientação das políticas na Guiné-Bissau. Na senda da identificação de estratégias implementadas no país, visam melhorar o estatuto da mulher, destacando-se o DENARP (Documento Estratégico de Redução de Pobreza), por ter consagrado a dimensão do género. Contudo, as preocupações destacadas neste documento (DENARP I) evidenciaram efeitos limitados, por não se terem considerado nas questões de género a melhoria das condições de vida das famílias. Vários estudos e inquéritos realizados ao longo dos últimos anos permitiram, ao DENARP II, localizar as diferenças entre os sexos e tratar da contribuição da mulher para o crescimento económico, no desenvolvimento social e na governação. Esta luta persistente pela melhoria do estatuto das mulheres culminou com a aprovação, em 2011, da lei contra a mutilação genital feminina, passando a constituir crime qualquer ato que seja dirigido contra a mulher naqueles moldes, por carregar consequências negativas para sua saúde. Retirado do sítio http://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/Beijing20/NationalReviews/guinea_bissau_beijing_report_0.pdf, em 27/05/2016

privadas, ocorreu. Por fim, a Constituição da República, que ocupa o patamar mais elevado na hierarquia das leis existentes no país, prevê no seu artigo 25º o seguinte: “o homem e a mulher são iguais em todos domínios da vida política, económica, social e cultural”, descreve o relatório.

CAPÍTULO III.

DIAGNÓSTICO E PROJETO DE FORMAÇÃO DE ANIMADORES

1. Entrevistas semidiretiva a animadores comunitários

1.1 Fundamentação metodológica

Tendo em vista recolher informações que permitissem elaborar um diagnóstico, procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista que foi aplicado a animadores comunitários. Realizaram-se entrevistas semidiretiva a três animadores que participaram na primeira formação no âmbito de projeto em Rede contra a MGF, financiado pela Comissão para Igualdade de Género. A primeira técnica de recolha de dados utilizada neste trabalho de projeto foi a entrevista, seguida da recolha documental para obtenção de informações adicionais. Considerando-se que a entrevista permite “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994: 342). Neste caso, a entrevista contribuiu para identificar aspetos a ter em conta na realização do estudo e que alarga o campo de conhecimentos provenientes dos nossos contatos com a organização em estudo.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas, sempre com intuito de recolher dados descritivos, na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o tema em questão (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). A ideia é desenvolver uma abordagem aos dados na linguagem própria dos que experienciam a realidade, colocando, deste modo, o investigador próximo dessa vivência. Ou seja, “se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos doadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (Estrela, 1994, p. 342).

As entrevistas qualitativas “variam quanto ao grau de estruturação. Algumas (...) podem ser guiadas por questões gerais” (Merton e Kendall, 1946 *cit.* Bogdan e Biklen, 1994, p. 135). A entrevista semidiretiva permite:

“uma verdadeira permuta, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um conhecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite,

que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 192).

Esta técnica favorece a abordagem de uma vasta grandeza de temas que permitem discutir uma série de tópicos, a partir de um guião, por parte do investigador. Usando esse guião, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”, como referem Bogdan e Biklen (1994, p.135). Verifica-se a importância da construção prévia de uma relação entre o entrevistado e o entrevistador, de forma a que o entrevistado se sinta à vontade, como afirma Whyte (1984, cit. Bogdan e Biklen, 1994, p.135). Nos três casos descritos, há um aspeto facilitador dado que os entrevistados conheciam previamente a entrevistadora, existindo já uma relação prévia de empatia, o que facilitou o processo. Para que se reproduzisse com exatidão as respostas dos entrevistados, foi pedida autorização prévia aos sujeitos para gravação, garantindo-lhes o anonimato e o uso das informações apenas para o presente trabalho. O pedido foi aceite por todos os entrevistados.

Relativamente ao decorrer das entrevistas, embora tivéssemos um guião (Anexo I), a questões foram emergindo em função do discurso dos entrevistados, pois o processo de entrevista semidiretiva requer flexibilidade, o que significa “responder à situação imediata (...) e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”, fazendo com que se deixe os sujeitos “estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) produzindo uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan e Biklen, 1994, p.136).

No decorrer das entrevistas transmitimos aos sujeitos o nosso interesse pelos seus pontos de vista, “acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (...) o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136) e respeitando os momentos de silêncio que se verificaram, dando espaço e tempo aos sujeitos para organizarem o seu discurso.

Foi igualmente importante não avaliar os entrevistados, pois pretendíamos encorajá-los a expressarem o que sentem, por isso o nosso papel foi o de compreender os diversos pontos de vista e as razões pelas quais os assumem. Nas situações em que o entrevistado não abordava espontaneamente um ou mais assuntos que nos interessavam, fizemos questões mais orientadas. Estes aspetos fazem parte do desenvolvimento da entrevista semidiretiva, tal como defendem os autores em que nos apoiámos. Mediante

estas orientações, podemos dizer que os entrevistados se revelaram bastante à vontade, tendo falado sobre a temática em estudo de maneira aberta, sincera e empenhada.

1.2 Caraterização dos sujeitos do estudo

Os sujeitos selecionados para as entrevistas foram três animadores participantes no projeto em Rede contra a MGF. A seleção dos mesmos foi efetuada mediante os critérios de envolvimento na Associação, o tempo de experiência na abordagem do tema (MGF) enquanto animadores e o fato de serem animadores com perfis diferentes. Nesta seleção não foram feitas quaisquer limitações quanto ao género ou idade. O contacto com estes animadores foi feito com base em contatos pessoais. Todos os sujeitos foram entrevistados individualmente, decorrendo as entrevistas nas suas casas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Caraterização dos entrevistados

Entrevistados	Caraterísticas
Entrevistado A	Género: feminino
	Idade: 38 anos
	Profissão: Assistente Administrativo
	Cargo na Associação: responsável administrativo
	No Movimento desde: 2011
	Animador/a desde: 2011
Entrevistado B	Género: feminino
	Idade: 28 anos
	Profissão: Técnica da Ação Social
	Cargo: responsável pela organização da formação na Associação
	No Movimento desde: 2011
	Animador/a desde: 2011

Entrevistado C	Género: masculino
	Idade: 51 anos
	Profissão: Contabilista
	Cargo: gestor de projetos na Associação
	No Movimento desde: 2015
	Animador/a desde: 2015

1.3 Guião da entrevista

As entrevistas duraram cerca de quarenta e cinco minutos e foram realizadas em datas diferentes. Tratando-se de uma entrevista semidiretiva, começou-se por construir um guião de entrevista (Anexo I), que foi elaborado tendo em conta o nosso interesse em analisar a formação realizada por animadores que atuam nos projetos de sensibilização para abandono da prática da MGF, assim como o seu envolvimento nos projetos do Movimento Musqueba. As perguntas foram organizadas de forma aberta, com o propósito de permitir aos entrevistados a comunicação sem limitações, dando-lhes a oportunidade de se expressarem de uma forma livre. As entrevistas foram realizadas de acordo com os objetivos do estudo, tendo sido enquadradas em sete blocos temáticos:

- A. Legitimação da entrevista: o objetivo deste grupo de questões era informar o entrevistado sobre o trabalho do projeto em curso, esclarecendo a importância da colaboração para a realização da entrevista. Foi garantida o anonimato das informações prestadas e solicitada a autorização para gravar.
- B. Envolvimento na Associação antes da formação: neste grupo pretendíamos saber sobre a participação dos sujeitos na Associação antes de terem participado na formação de animadores no âmbito de projeto de sensibilização para abandono da prática da MGF.
- C. Formação de animador: com este bloco procurámos saber sobre a formação de animador que ocorreu no âmbito de projeto em rede contra à prática da MGF. Os assuntos abordados durante a ação de formação, assim como as aprendizagens, se tinham sido úteis ou não, os temas incluídos nas questões. Por outro lado,

procurou-se perceber se sentiram dificuldades ou não durante a formação. Realçámos a importância de queremos saber propostas concretas por parte dos animadores para a melhoria do processo de formação.

- D. Participação na associação após a formação: quisemos saber se os participantes na ação de formação no âmbito do projeto em Rede contra à prática da MGF, deram continuidade ao trabalho de projeto, e as condições consideravam necessárias para participar no projeto. Procurámos perceber se gostavam de atuar como animadores. Tentamos entender como os sujeitos caracterizavam o sucesso de uma mediação.
- E. Associação: com este bloco tencionámos conhecer as percepções dos sujeitos quanto ao papel da organização na eliminação da prática da MGF, assim como a finalidade do projeto, pontos fortes do projeto e as fragilidades.
- F. Comunidade: como objetivo deste bloco realçámos a importância de identificar problemas existentes ao nível da comunidade. Por outro lado, queremos saber sobre os recursos existentes na comunidade que pudessem ser mobilizados para acabar com a MGF, assim como numa intervenção junto da comunidade para que houvesse mudança de comportamentos face à prática da MGF, a reação e participação da comunidade na eliminação da prática da MGF.

Após a legitimação da entrevista, com uma breve apresentação do tema e objetivos, iniciámos as perguntas. A partir do discurso de cada sujeito as questões foram-se sucedendo e foram introduzidas sem obrigatoriedade de seguir a sequência planeada. As respostas foram sempre analisadas de acordo com os objetivos deste trabalho, isto é, tendo em vista as funções, os recursos e as dificuldades que os animadores do projeto de sensibilização para eliminação da prática da MGF, sentiam no exercício do seu trabalho.

1.4 Análise de conteúdo das entrevistas

A análise de conteúdo “representa um conjunto de procedimentos metodológico muito frequente em trabalhos de investigação educacional” (Esteves, 2006. p.106). Uma das suas principais características é “extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiriam formar”. Trata-se de organizar a informação para que fosse analisada posteriormente, segundo determinadas regras, como refere Esteves apoiada em Stemler (2001, cit Esteves, 2006, p. 107). Esta autora reforça a ideia de que

a “análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseando em regras explícitas de codificação”.

Bardin (2004, p. 31) refere-se a esta opção como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Descreve a análise de conteúdo como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A análise do conteúdo resulta das questões a que o investigador procura responder no seu estudo, bem como da natureza de dados que lida, tratando-se no nosso caso de dados gerados, segundo a tipologia de Van Der Maren (1995 cit. Esteves, 2006.107), pois trata-se, como foi referido, de protocolos de entrevistas semidiretiva. Os dados sugeridos são “classificados e diminuídos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de estudo” (Esteves, 2006, p.109).

O procedimento de categorização utilizado nesta análise de conteúdo foi o procedimento aberto, pois as categorias emergem, basicamente do próprio material, revelando-se um processo essencialmente indutivo, dos dados empíricos para a formulação de uma classificação adequada, como refere Esteves (2006, p.110). No caso das nossas entrevistas, as categorias começaram por ser inspiradas nos tópicos do guião das mesmas, tendo sofrido alterações à medida que surgiam novos dados.

Para compreender os conteúdos das três entrevistas neste estudo, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial, segundo a terminologia de Bardin. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração, ou seja, os efeitos dessas mensagens segundo critérios suscetíveis de fazerem surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na desordem inicial.

Uma vez revisto os princípios da técnica de análise de dados, iniciámos o processamento da análise. De acordo com a perspetiva de Bardin (2004, p. 96), passamos a apresentar as três fases de análise de conteúdo: (i) pré-análise, (ii)

exploração do material, (iii) tratamento dos resultados e interpretações. Sendo assim, a primeira fase consistiu na transcrição das entrevistas, tendo-se mantido a máxima fidelidade do discurso dos sujeitos. Os três protocolos de entrevista constituíram um *corpus* de análise, isto é, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2004, p.90).

Depois foi efetuada uma leitura continuada de todas as entrevistas, procurando as possibilidades de análise na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, o que retrata a segunda fase. Terminada a leitura das entrevistas, construiu-se um quadro de categorização baseado no guião das mesmas, embora com algumas modificações, de acordo com as ideias que iam surgindo e os objetivos da pesquisa estipulada previamente. Teve-se o cuidado de respeitar os princípios defendidos por Bardin (2004, p.113), para quem as categorias deverão ser exclusivas, pertinentes para o objetivo da pesquisa o que retrata a segunda fase do trabalho.

Concluída a leitura das entrevistas, construiu-se um quadro de categorização baseado no guião das mesmas, nos objetivos da pesquisa com base na alteração do trabalho efetuado anteriormente. Teve-se neste caso o cuidado de respeitar os princípios defendidos por Bardin (2004), para quem as categorias devem ser exclusivas, pertinentes para o objetivo da pesquisa e abrangentes da totalidade da informação recolhida. Mediante a quantidade de dados obtidos, organizámos a codificação, que corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, através do recorte, da enumeração e da classificação (Bardin, 2004, p.112).

Ao serem utilizadas unidades de registo temáticas, facilita-se a detenção dos significados e apoia-se a fidelidade dos mesmos (dados). Todas as mensagens foram divididas em unidades pertinente para o estudo, tomando-se como unidade de análise o mais pequeno fragmento de texto com sentido independente para o objetivo da pesquisa (Bardin, 2004). A “categorização foi o produto de um processo demorado, que passou pela criação de uma primeira grade de análise que foi sendo sucessivamente reformulada (...) à medida que novo material ia sendo incorporado” (Esteves. 2006, p.116). Tratou-se de um processo moroso, que sofreu muitas alterações consoante as unidades de registo disponíveis. Mais uma vez se destaca a importância de adotar um processo flexível, onde as fases não são compartimentos estanques, mas sim etapas inter-relacionadas.

Segundo Esteves (2006), uma boa categorização deve obedecer a seis princípios fundamentais: exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade. A exclusão mútua significa que as categorias não se sobrepõem-se entre si. A homogeneidade requer coerência nos critérios. A exaustividade significa que todas as unidades de registo pertinentes para o estudo estão incluídas na codificação. A pertinência garante que o sistema de categorias é defensável/sustentável quanto às questões de investigação e que cada categoria tem sentido relativamente ao material empírico.

A produtividade significa, segundo Bardin (1988, p. 120 cit, Esteves, 2006, p. 122-123), o seguinte: “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis. A objetividade indica que uma unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria, independentemente do analista que faz a sua codificação”. Neste trabalho tentou-se obter uma categorização que respeitasse estes princípios, pois pretendeu-se uma categorização não única, mas defensável ou seja sustentável. Concluída a escolha das categorias e subcategorias, extraíram-se os indicadores, que correspondiam à melhor compreensão das unidades de registo numa determinada categoria, o que envolveu passar das categorias descritivas, indicadores do seu conteúdo, para categorias interpretativas, indicadoras das qualidades desse conteúdo no argumento dos objetivos prosseguidos.

Procurámos garantir que as categorias e os indicadores eram, tal como Bardin defende (2004) pertinentes e cobriam a totalidade da informação recolhida, tendo sido necessário alguns ajustamentos até se garantir que percebíamos o pensamento dos entrevistados sem recorrer às unidades de registo, apenas atendendo aos indicadores e categorias. Estes resultados apresentam-se sob forma de um quadro (tabela 2), onde constam a categoria, a subcategoria, os indicadores, as unidades de registo e a quantificação somatória de unidades de registo das três entrevistas efetuadas. Para as unidades de registo selecionámos os discursos que melhor exemplificam as considerações. Passamos agora à próxima fase, a terceira, de análise e interpretação dos dados.

1.5 Análise e interpretação dos resultados

Analisámos as informações recolhidas através das entrevistas realizadas junto dos elementos que participaram na primeira ação de formação realizada no âmbito do projeto em Rede contra a MGF financiado pela Comissão para Igualdade de Género, executado pelo Movimento Musqueba. Os resultados são apresentados em função das categorias e subcategorias que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas, enunciados na Tabela 1.

Com este Guião (Anexo I) pretendeu-se ter um conhecimento alargado sobre o conhecimento dos animadores do Movimento Musqueba no que se refere à temática da MGF, e como abordavam o tema perante a comunidade imigrante guineense. Por outro lado, visou-se analisar a pertinência deste projeto no seio da comunidade e a perceção das pessoas sobre a prática da MGF.

Tabela 1- Apresentação dos resultados- categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
A- Caraterização do perfil do animador	1. Critério de seleção de animadores 2. Atuação como animador na comunidade 3. Conceção da formação
B- Envolvimento na Associação antes da formação	1. Balanço dessa participação 2. Processo de formação de animador 3. Conceções de planificação
C- Formação de animadores	1. Seleção de animadores/participantes na formação 2. Seleção de metodologias. 3. Dificuldades de comunicação 4. Avaliação de formação.

D- Envolvimento na Associação após a formação	1. Interesses e necessidades do próprio 2. Interesses e necessidades dos colegas 3. Proposta de melhoria da formação
E- Associação	1. Papel da Associação na eliminação da MGF 2. Finalidade do projeto/impacto do projeto sobre a MGF junto da comunidade 3. Pontos fortes do projeto sobre a MGF e pontos fracos.
F- Comunidade	1. Problemas identificados na comunidade 2. Recursos existentes que podem ser mobilizados para eliminação da MGF. 3. Reação e participação da comunidade na eliminação da MGF.

Posteriormente foram definidos os indicadores “a partir das unidades de registo que foram codificadas em cada categoria”, tendo sido “possível extrair um número alterável de indicadores que ajudaram a perceber melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a ótica dos inquiridos, como aconselha Esteves (2006, p.116). Apresentamo-los em seguida na tabela 2, onde também são referidos os sujeitos intervenientes em relação a cada subcategoria.

Tabela 2- Quadro de Categorização

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos			Total
				A	B	C	
A- Caraterização do perfil	1.Conceções de formação entrevistado	Os animadores no início sentiram-se motivados para participar na ação de formação.	Poucas (...)		x		1
		Os animadores sentiram algumas alterações durante a ação de formação.	Algumas (...) acho que as sessões tinham que ser melhor planeadas.			x	1
			Nalguns aspetos específicos, realização de Power Point.	x	x		2
	2.Atuação como animador na comunidade	Os animadores gostam por igual da sua função principal e de atuar como animadores.	Eu para dizer a verdade gosto da minha função e também da função de animador. Faz sentido juntar as duas coisas, neste caso. Complementam-se.	x	x	x	3

	3. Conceção ideal de formação	Corresponder às expetativas.	Significa que a formação correspondeu às expetativas que os animadores tinham, ou que as ultrapassaram.	x	x	x	3
		Partilhar experiências e desenvolver interação entre todos.	Partilha de experiências.	x	x	x	3
			Interação, participação de ambas as partes.		x	x	2
B- Envolvimento na associação antes da formação	1. Balanço faz da sua participação Associação antes da formação.	Participação com menos experiência, mesmo assim foi positivo. Houve partilha de experiência e interação entre todos os envolvidos no processo.	Interação, participação de todos. Partilha de experiência.		x	x	2
	2. Processo de formação de animadores	Seleção dos participantes/animadores	Pessoas que pertencem à comunidade onde a prática da MGF é feita (...) assim facilita a comunicação.	x	x	x	3
	3. Conceções de planificação	A planificação depende do tempo	Tempo da sessão.	x	x		2
			Distribuir conteúdos pelo tempo.	x		x	2
		A planificação depende	Levantamento de expetativas na	x			1

		das características dos animadores.	primeira sessão de formação.				
			Temas de maior interesse para os participantes (animadores).	x	x	x	3
			Experiência dos participantes (animadores).	x	x	x	3
		A planificação depende dos recursos.	Material utilizado	x	x		2
C- Formação de animadores	1. Seleção de animadores/participantes na formação	A seleção é feita com base na parceria com outras organizações do mesmo caráter.	Participantes de diferentes organizações que trabalham nesta temática	x	x	x	3
	2. Critério de seleção de metodologias	Relação teoria-prática	Apresentar os aspetos práticos e depois a teoria ou vice-versa.	x	x		2
		Interação com todos os envolvidos no processo de formação	Ligação à prática.	x		x	2
		Consoante as necessidades dos formadores	De acordo com as necessidades dos formadores.	x	x		2

D- Envolvimento na associação após a formação	3.Avaliação de formação	Consoante os objetivos da sessão.	De acordo com os objetivos da sessão.	x			
		Dificuldades de comunicação (participantes/animadores)	Linguagem utilizada na formação,	x	x	x	3
	D1. Interesses e necessidades do próprio	Interesses e necessidades de formação de animadores comunitários.	Ensino em presença (formação em sala).	x	x	x	3
		Avaliação dos participantes (animadores).	Avaliação final dos participantes na formação.	x	x		2
		Participação	Participação nas atividades de sensibilização junto da comunidade.	x		x	2

		Formação adaptada aos animadores/participantes no projeto sobre a MGF.	Formação de animadores adaptada aos participantes na formação no âmbito de projeto em rede contra a MGF, financiado pela CIG e implementado pelo Movimento Musqueba.	x	x	x	3
			Metodologias de formação.		x	x	2
		A comunicação em formação.	Power Point	x	x		2
	D2. Interesses e necessidades dos colegas	Ensino em presença (em sala)	Ensino em presença (em sala)	x	x		2
		Avaliação dos participantes	Avaliação dos participantes por cada sessão	x			1
		Conhecimentos teóricos e	Atualização dos conteúdos abordados				

		práticos	nas sessões anteriores.		x		1
	D3. Pontos a melhorar na formação	Avaliação da formação	Necessidade de associar o tema da MGF aos outros temas relacionados com este.	x	x	x	3
		Comunicação	Espaço de discussão e de melhoria do processo de formação.	x	x		2
		Dimensão do grupo	Grupo mais pequeno de participantes (animadores).			x	1
		Metodologias de formação	Metodologias de formação.	x	x		2
		Tecnologias educativas.	Power Point.			x	1
		Pedagogia	Formação experiencial	x	x		2
		Relações interpessoais	Gestão de conflitos			x	1
E-	E1. Papel de Associação	A intervenção da associação contribui para	Divulgação da informação sobre a prática da MGF (...) pode contribuir				

Associação	no combate a MGF	sensibilização da comunidade sobre a prática da MGF.	muito para o seu abandono.	x	x	x	3
			Colaboração com outras organizações parceiras e entidades que lutam pela mesma causa (...) isso é fundamental, uma só organização não pode combater essa prática.	x	x		2
			Mobilização de fundos e sinergias de modo a facilitar a intervenção em diversos setores (...) é um aspeto fundamental neste processo.	x	x	x	3
	E2. Finalidade do projeto junto da comunidade	A comunidade sentiu algumas mudanças face a questão da MGF.	Algumas (...) percebi que as pessoas estão mais motivadas para falar da questão da MGF em relação a uns tempos atrás.	x		x	2
	E3. Pontos fortes do projeto da MGF junto da comunidade	Partilha de experiência com outras associações que intervêm no mesmo domínio.	Nalguns aspetos específicos (...) na maneira de falar das pessoas da para entender que há mudança de comportamento e de mentalidade face a questão da MGF.	x	x	x	3
	F1. Problemas identificados na	Ausência de comunicação	Poucas pessoas sentem à vontade para falar da MGF (...) para mim faz				

Comunidade	comunidade	sobre a questão da MGF	sentido a capacitação das pessoas nessa matéria.	x		x	2
	F2. Recursos existentes na comunidade que podem ser mobilizados para a resolução da questão da MGF	Mobilizar recursos humanos existentes na comunidade para tomar parte no projeto para abandono da prática da MGF na comunidade migrante guineense	Algumas pessoas participam, algumas não (...) percebi que é preciso engajamento de todos no processo.	x	x	x	3

Passamos agora a apresentar a interpretação que fazemos dos resultados escolhidos no âmbito deste trabalho.

1.5.1 Caraterização do perfil

Perfil dos participantes na formação

Os entrevistados consideram que os participantes não apresentavam o perfil adequado para a formação, visto que a maior parte das pessoas selecionadas para a formação não deram continuidade ao trabalho de projeto. Questionados sobre o perfil das pessoas, dois dos três inquiridos responderam que essas pessoas devem ser guineenses de preferência, no caso das raparigas, que tenham sido vítimas da prática da MGF e que pertençam à comunidade onde a prática é feita. Um dos entrevistados respondeu que este ponto foi um dos aspetos que não funcionou bem, visto que a maior parte das pessoas que participaram na formação não deram continuidade ao trabalho de projeto, como foi confirmado:

“Acho que na seleção de animadores deviam ter em conta o perfil das pessoas, não vale apenas integrar pessoas que não gostam do trabalho que vão fazer no terreno após a formação. Para mim, deviam ser pessoas que pertencem à comunidade onde a prática da MGF é feita. E interessadas em trabalhar no projeto, sem interesse de receber o subsídio depois abandonar o trabalho” (Entrevistada A).

Atuar como animador na comunidade

A totalidade dos entrevistados referiu que gostava das funções de animador, e que ser animador era um complemento do trabalho que já vinham desenvolvendo ao nível da organização.

“eu gosto muito de trabalhar como animador na comunidade, apesar de ser um trabalho que exige muita paciência, mas acabo por não saber explicar porque é que gosto muito deste trabalho. Para mim acho que é uma aprendizagem e prática ao mesmo tempo” (Entrevistada B).

Conceção da formação

Todos os sujeitos referiram que a conceção ideal de formação significa corresponder às expectativas prévias dos sujeitos que eram, neste caso, os participantes. Um deles acrescentou ainda a partilha de experiência e interação entre todos os formandos. Ao questionarmos os animadores sobre a formação que haviam tido, percebemos que um sentiu pouca diferença nas suas aprendizagens após frequentar a formação sobre a MGF, relativamente aos temas abordados durante a sessão. Os outros dois animadores referiram que sentiram alterações em termos de conhecimento sobre os temas abordados durante a mesma.

” Para mim, a conceção ideal da formação é corresponder à expectativa dos formandos, valorizando a partilha de experiencias que os adultos possuem ” (Entrevistado C).

Foi realçado a questão de perfil dos animadores participantes na formação, tendo sido referida a preferência pessoas da comunidade onde a prática é feita e de envolver de preferência vítimas da prática da MGF no processo de formação, assim como de sensibilizarão na comunidade. Percebemos ainda que é importante ter em conta as experiências das pessoas neste processo.

1.5.2 Envolvimento na associação antes da formação

Balanço da participação

Ao questionarmos sobre a participação na associação antes da formação que ocorreu no âmbito de projeto em Rede contra a MGF, responderam que o balanço foi positivo, pois houve partilha de experiência e interação entre todos os envolvidos no processo. Entendemos que houve empenho e dedicação nas atividades da Associação, embora com ligeiros problemas referentes a questão de falta de financiamento, que muita das vezes compromete o trabalho.

Processo de formação de animadores

Relativamente ao processo de formação dos animadores, através do discurso apresentado pelos entrevistados, foi possível identificar que a formação que se realizou no âmbito do Projeto em Rede Contra a MGF, financiado pela CIG, não correu da

forma desejada. Os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para abordar um tema tão delicado que é a MGF. O tempo de duração da ação de formação não foi suficiente para a apropriação dos temas abordados, nem para dominar algumas ferramentas capazes de ajudar na sensibilização. Por outro lado, salientaram a importância de capacitação dos agentes que vão trabalhar nos projetos de sensibilização para o abandono da prática da MGF, assim como nos projetos de desenvolvimento comunitário.

“Embora a primeira formação não tenha corrido de forma desejada, para mim é extremamente importante e gratificante capacitar as pessoas que vão atuar no terreno nos projetos de combate à prática da MGF, uma vez considerados aspectos ligados à tradição e religião. Por outro lado, é um tema muito sensível, delicado para abordar sem ter conhecimento prévio sobre a sua origem e as suas consequências” (Entrevistada A).

Embora tenha sido importante esta formação, posteriormente muitos dos animadores selecionados abandonaram o trabalho no projeto como foi referido anteriormente. Apesar disso, um dos entrevistados afirmou que a formação foi positiva.

“A formação que frequentei ajudou-me a ouvir outras histórias e ter voz sobre esta causa que é a prática da MGF, desmistificar os hábitos e costumes relacionados com a nossa cultura e religião” (Entrevistada B).

Uma entrevistada considerou também que esta ação de formação no âmbito do projeto em rede contra a MGF não foi suficiente para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a temática da MGF no seu todo. Segundo o discurso de um outro entrevistado, esta questão de formação dos animadores é fundamental para qualquer intervenção junto da comunidade, o que foi comprovado pelo seguinte excerto:

“A formação é um dos requisitos fundamentais para a intervenção dos agentes/animadores na comunidade, sobretudo quando se trata de uma questão tão delicada como esta que é a prática da MGF. É preciso que as pessoas tenham conhecimento sobre aquilo que vão transmitir à nossa comunidade” (Entrevistada A).

Outro assunto que surgiu relativamente à formação de animador no âmbito do projeto em Rede contra a prática da MGF, relacionou-se com a falta de definição do perfil na seleção dos animadores. Mesmo assim consideram que a formação permitiu

aproximarem-se da comunidade e falarem no assunto com mais confiança, graças ao que aprenderam. Ainda, salientaram que a formação ajudou a interagir com pessoas de diferentes personalidades como se vê no discurso de um dos entrevistados

“Para mim esta formação é extremamente importante: o que aprendi foi bastante útil, dado que o projeto trouxe um ponto fulcral, visto que aprendi o que é a MGF. Os pontos abordados foram muito importantes. Consegui descobrir os aspetos negativos e positivos dessa prática e ao mesmo tempo conhecer os aspetos religiosos ligados à prática, o que para mim é muito interessante, esses conhecimentos” (Entrevistado C).

Conceções de planificação

A planificação deve ser feita de acordo com o plano da sessão, atendendo à capacidade dos participantes e também dependendo do material disponível. Confirmámos que o formador tem um papel importante. Aquando da escolha de metodologias, os métodos expositivos e demonstrativos eram prioridades, ainda que não dispensassem os métodos ativos. Neste sentido, os animadores entrevistados utilizaram maioritariamente métodos expositivos em quase todas as sessões de formação. Quando desejámos saber como se processava a planificação das sessões de formação noutras temáticas, referiram que eram os formadores que as executavam, mas que, no entanto, cabe o formador o direito de planificar as sessões, de acordo com os temas a abordar.

De igual modo, todos apontaram para a utilização do método demonstrativo, partindo de imagens que ilustrem o conteúdo do assunto a ser abordado em cada tema, como foi referido:

“A minha opinião seria apresentar imagens sobre os temas que vão ser abordados, isso facilita a melhor compreensão dos temas a serem abordados” (Entrevistada B).

1.5.3 Formação de animadores

Seleção de animadores/participantes na formação

Todos os entrevistados referiram que a seleção dos animadores/participantes na formação foi feita com base na parceria com outras organizações do mesmo carácter.

“Durante as ações de formação deparamo-nos com adultos mais entusiastas, outros mais envergonhados, outros menos comunicativos, mas a base será sempre a definição de tarefas e o respeito e envolvimento de todos no processo. A seleção dos participantes na formação é feita com base na parceria entre associações que trabalham na temática da MGF (Entrevistada B).”

Seleção de Metodologias

No que se refere às metodologias, nas entrevistas percebeu-se que os animadores se centravam maioritariamente nas suas perceções sobre a organização e adequação da ação de formação. Mencionaram, de forma unânime, a necessidade de apresentarem uma metodologia adaptada e focalizada no adulto, tendo em conta o nível académico da maior parte da comunidade dos animadores e a própria dificuldade de compreensão da língua portuguesa, tomando em consideração que o adulto é um ser com um percurso de vida diferente.

“Portanto temos de ter uma flexibilidade e uma metodologia flexível de forma a que todos os participantes se sintam incluídos no mesmo processo e incentivar mais a participação e o acompanhamento” (Entrevistado C).

Por outro lado, salientaram que as metodologias a utilizar na formação de animadores comunitários devem basear-se na relação teoria-prática, na promoção da interação com os formandos, nas necessidades dos formandos e nos objetivos da sessão. Esta informação está presente no discurso de uma das entrevistas, como se pode verificar no seguinte excerto:

“(…) Penso que seria importante basear na relação teoria -prática de modo a facilitar a melhor compreensão dos temas. A interação entre os envolvidos no processo também é fundamental de acordo com as necessidades e o objetivo de cada sessão” (Entrevistada B).

Não surgiram dúvidas relativamente à necessidade de ajuste da metodologia com vista a um melhor desempenho e à participação na formação. Consideraram essencial articular a formação com o método o demonstrativo.

“O acompanhamento através de apresentação e discussões dos temas, demonstrações pela imagem, para mim, é mais preciso do que estar a falar durante

toda a sessão. Eu, às vezes, não percebo tudo o que dizem, tendo em conta o meu nível de português, mas com as demonstrações das imagens, consigo entender melhor” (Entrevistado C).

Sobre a questão de adaptação dos animadores à metodologia, surgiram opiniões distintas por parte dos entrevistados. A dispersão das opiniões era visível como se verifica no seguinte trecho:

“De um modo geral é bem encerrada a forma de organização do processo de formação dos animadores comunitários, existindo um caso ou outro que não concordaram com os métodos utilizados em algumas sessões” (Entrevistado A).

Dificuldade de comunicação

A formação foi avaliada pelos três entrevistados que consideraram existir algumas lacunas na comunicação entre formadores de diferentes temáticas. Cada um utilizava a sua metodologia, não havia concordância em termos de utilização de metodologias por parte dos formadores. Precisamente pelo mesmo motivo referiram também algumas dificuldades respeitante ao relacionamento com os participantes na ação de formação. Embora as sessões tivessem decorrido, por norma, a partir das dificuldades mostradas pelos adultos no decorrer do processo de formação e que foram ultrapassadas. Foi levantada a questão do horário em que iam decorrer a formação, mas que, entretanto, foram facilmente resolvidas com base em estratégias de negociação, na definição de horário e de regras de relacionamento, tal como podemos comprovar nos excertos seguintes:

“Durante as ações de formação sentimo-nos adultos com problemas de falar sobre MGF, apesar de outros mais comunicativos, outros com pouco conhecimento sobre o tema, mas a base foi sempre o respeito pela diferença” (Entrevistada B)

(...) a outra dificuldade que é encontrada por nós é durante a formação, mas, no entanto, foi automaticamente superada em negociação com o adulto e encontrando estratégias que resolvam estas questões” (Entrevistado C).

Não obstante, foram mencionadas dificuldades atuais, que se prendem maioritariamente com a continuidade do processo de formação, num contexto em que a dúvida parece afetar a organização da formação devido à falta de recursos financeiros:

“Não sabemos se vamos continuar ou não a formação. O Movimento Musqueba não dispõe de meios para capacitar os seus animadores de acordo com os objetivos definidos “(Entrevistada A).

(...) “eu na qualidade de responsável do processo de formação de animadores do Movimento Musqueba, a minha dificuldade é como organizar a formação numa comunidade em que as pessoas não sentem a vontade de falar do assunto (MGF), e como mobilizar essas pessoas a participarem na formação (Entrevistada B).

Uma das entrevistada considerou ainda, especificamente em relação aos animadores envolvidos no processo, que as suas grandes dificuldades consistiram essencialmente na dificuldade de falar no tema que é a MGF. Embora, o objetivo fosse sensibilizar a comunidade após a formação, atuando numa área de intervenção alargada, essa dificuldade poderá influenciar na passagem da mensagem junto da comunidade.

Uma outra dificuldade apontada está relacionada com a fraca participação das pessoas da comunidade imigrante no projeto de sensibilização para abandono da prática da MGF.

(...) “Acho que durante as sessões de formação, algumas pessoas vítimas dessa prática não estavam com vontade de falar nesse assunto. Algumas se calhar sentem-se traumatizadas por terem passado por essa prática e julgam que ao falar no assunto é como se fosse viver o momento” (Entrevistada B). ”

Avaliação da formação

Relativamente à avaliação da formação, as respostas evidenciaram a perceção de que a primeira formação não correu de forma desejada. Isto porque depois da formação alguns animadores envolvidos no processo abandonaram o trabalho de projeto. Contudo houve aprendizagem dos assuntos tratados, mas também foram realçadas algumas dificuldades ao nível da comunicação. Algumas pessoas salientaram a dificuldade de compreender a língua portuguesa. Esta informação está presente no discurso de uma das entrevistadas como se pode verificar no seguinte excerto:

“(...) eu para dizer a verdade, tenho dificuldade na comunicação, quando o formador estiver a falar percebo tudo, mas tenho dificuldade de colocar as minhas dúvidas por falta de domínio da língua “(Entrevistado A).

Contrariamente a dois entrevistados, um dos inquiridos afirmou que a formação lhe foi muito útil. Este destacou a importância da formação sobre a prática da MGF, como se pode constatar pelo excerto apresentado:

“A formação que frequentei foi bom para mim, e gostei muito. Essa formação levou-me a ter informação sobre a MGF, e as suas consequências. Por outro lado, destaco a importância dessa formação no âmbito da nossa parceria com o Movimento Musqueba. Apesar das dificuldades a nível de comunicação, mas mesmo assim os nossos animadores ganharam conhecimentos sobre esta temática” (Entrevistado C).

Ainda no que se refere à avaliação da formação, que ocorreu no âmbito de projeto em Rede contra a prática da MGF, os três entrevistados, apontaram para uma continuidade no sentido de alargar a formação para o desenvolvimento de outros temas importantes relacionados com a MGF.

Formação de animadores é o objetivo do nosso trabalho de projeto, pois consiste em conhecermos as perspetivas dos animadores acerca da formação que tiveram no âmbito de projeto em Rede contra a prática da MGF. Contudo, afirmam que esta formação não foi suficiente para se apropriarem de ferramentas capazes de ajudar na sensibilização da comunidade para o abandono da prática da MGF. Precisamente pelo mesmo motivo, referiram também que houve dificuldade de comunicar em língua portuguesa durante a formação.

1.5.4 Envolvimento na associação após a formação.

Interesse e necessidade do próprio

No que se refere aos interesses e às necessidades de formação, os entrevistados apontaram a importância da formação no contexto do desenvolvimento do projeto ao nível da comunidade e sobretudo de projetos acerca de um assunto delicado como é o caso da MGF. Neste caso, a formação visava formar pessoas com competências suficientes, capazes de intervir na comunidade sem ferir a sensibilidade das pessoas vítimas desta prática. Como podemos comprovar através do seguinte excerto:

“Para mim a formação ajudaria muito a aprofundar o conhecimento sobre este assunto e de outros ligados a esta temática de forma a intervir melhor junto da nossa comunidade (entrevistada B).

A questão da aprendizagem experiencial foi referida, quer como forma de superar obstáculos, quer quando se questionou os entrevistados diretamente sobre o modo como desenvolviam as suas aprendizagens.

“(…). Eu afirmo que aprendi com a experiência durante o meu percurso de vida, e o que considero fundamental é a partilha de experiência, essa partilha é fundamental uma vez que vai permitir-me ter a ideia mais vasta sobre mim e a realidade dos outros” (Entrevistada A).

Segundo o discurso apresentado pelo entrevistado, esta questão dos interesses e necessidades de formação relacionava-se com a vontade e motivação de cada participante.

“No meu caso posso dizer que tenho vontade de superar os meus conhecimentos relativamente a este assunto e não só, assim como de outros assuntos ligados a esta temática, assim para poder sensibilizar a minha comunidade sobre as causas e consequências da MGF na saúde da mulher. Para tal, gostaria que esta formação tivesse continuidade para aperfeiçoarmos as ferramentas que vão nos permitir atuar melhor junto da comunidade” (Entrevistado C).

Interesses e necessidades dos formandos

Quando questionámos sobre os interesses e necessidades dos formandos, estes responderam também que a presença e avaliação dos participantes/formandos (no final de cada sessão) foram algo importante no decorrer das ações de formação. Além disso, referiram também que os animadores necessitavam de curso/formação em língua portuguesa.

“Para mim acho que seria importante dar continuidade esta formação para podermos abordar mais assuntos relacionados com esta temática, assim vamos ter mais conhecimento para intervir na nossa comunidade” (Entrevistada A).

Proposta de melhoria da formação

A totalidade dos entrevistados consideraram fundamental melhorar o processo de formação. Salientaram também a importância da comunicação entre todos os

envolvidos no processo, criar turmas mais pequenas, escolher metodologias adequadas aos adultos, usar tecnologias educativas (*Power Point*), optando pela pedagogia baseada na formação experiencial. Sugeriram que houvesse relações interpessoais de modo a facilitar a participação de todos.

Os inquiridos destacaram ainda a falta de competências de base de alguns formandos, verificando-se lacunas ao nível da capacidade da escrita e no domínio da língua, embora fosse menos importante a competência da escrita, tendo em conta a experiência acumulada por essas pessoas e a formação. Não obstante, seria necessário ter em consideração o perfil de entrada dessas pessoas, como foi referido:

“Penso que é importante desde o início ter em consideração estes aspetos de modo a evitar que as pessoas depois abandonem a formação. Apesar de grande parte dos adultos precisarem de motivação para poder frequentar a formação. Muitos deles têm dificuldades que se prendem com competências básicas ou relacionadas com a questão da língua em que a formação está a ser ministrada (Entrevistado C).

“Para mim o importante é ter em consideração a experiência de vida dessas pessoas, e não só olhar para as competências” (Entrevistada A).

“Há muita coisa para mudar ao nível da formação, desde a parte da organização do processo de formação, saber gerir os diversos setores, começando pela própria estrutura do Movimento Musqueba etc. Ter pessoas capacitadas para poderem dar respostas às necessidades da Movimento” (Entrevistada B).

Verificámos a existência de um número considerável de desistências e consequente abandono do processo por parte dos animadores capacitados no âmbito do em Rede contra a MGF, cujo propósito era trabalhar no projeto para sensibilizar para o abandono dessa prática no meio onde estão inseridos. Segundo o discurso que um dos entrevistados apresentou, a falta de motivação era um dos principais motivos que levaram o abandono da atividade de sensibilização. Esta situação contribuiu de uma maneira negativa para a execução do projeto junto da comunidade, embora os trabalhos de sensibilização fossem suportados por alguns destes animadores capacitados e os membros de Movimento Musqueba.

Foram várias as questões debatidas ao longo do processo de recolha de dados. Contudo, nem todas as informações poderão ser aqui enfatizadas. Tentámos por isso

circunscrevermo-nos à problemática principal deste projeto numa lógica de capacitação/formação dos animadores que trabalham junto da nossa comunidade no combate à prática da MGF. De salientar que esta objetividade face aos problemas que surgiram da recolha e posterior análise de informações não coloca em causa, de maneira alguma, a pertinência de outros conteúdos que não foram aqui referidos/expostos. Tratou-se da necessidade de nos centrarmos nas questões subjacentes aos objetivos do trabalho e de estabelecer preferências.

1.5.5 Associação

Papel de associação na eliminação da MGF

A intervenção do projeto teve grande impacto junto da comunidade. Ajudou a sensibilizar a comunidade para o abandono da prática da MGF. Nas três entrevistas realizadas constatou-se que todos os argumentos remeteram para uma visão muito alargada da importância de projetos que visavam o desenvolvimento da comunidade, sobretudo quando se referia um projeto deste carácter.

Em relação a este ponto, os três entrevistados consideraram ter havido melhoria ao nível da comunicação das pessoas sobre a temática da MGF, tanto na informação sobre as consequências dessa prática, como também sobre os direitos das mulheres e a prática da MGF. Ainda, no âmbito da Associação de acordo com o discurso de um dos inquiridos, houve mudanças significativas em todas as vertentes, de acordo com as finalidades do projeto. Isto porque antes da execução do projeto de sensibilização para abandono da prática da MGF, as pessoas não falavam abertamente sobre o assunto. O Movimento Musqueba proporcionou uma maior abordagem desta temática no seio da comunidade guineense:

“Podemos considerar que muita coisa mudou ao nível do discurso sobre esta temática. Antes da intervenção da Associação as pessoas não falavam no assunto como se verifica atualmente. Contudo o Movimento tem sempre apostado nos seguintes objetivos: educar, formar, capacitar e sensibilizar “(Entrevista A).

Ainda relativamente ao projeto sobre a MGF, os inquiridos salientaram a sua importância e a possibilidade de alargar o projeto a outros domínios, tais como a

cidadania, de modo a capacitar as pessoas de forma a terem um conhecimento mais geral, não limitando só ao tema da MGF. Temas como direitos humanos e outros assuntos foram considerados importantes, embora o tema da MGF também se ligue à violação de direito das pessoas:

“A meu ver, acho que na formação deve-se articular o tema da MGF com outros temas relacionados com a saúde, direitos humanos e violência de género. Para quem fala da MGF, está a falar de saúde, de direitos humano e ao mesmo tempo de violência de género. Entretanto, seria bom articular esses assuntos na formação de modo a que os animadores possam ter competências de abordar esses assuntos na comunidade” (Entrevistada B).

Finalidade do projeto sobre a MGF junto da comunidade

Ao questionarmos sobre as finalidades do projeto sobre a MGF junto da comunidade, responderam que o projeto devia ter como finalidade sensibilizar as pessoas para o abandono desta prática. Além disso referiram também que o projeto em Rede contra a prática da MGF, financiado pela CIG, ajudou a melhorar de uma forma considerável a comunicação das pessoas sobre essa temática.

Ainda, confirmámos que a intervenção do Movimento Musqueba com o projeto sobre a MGF, ajudou a comunidade a ter uma visão mais alargada sobre esta prática. Quando quisemos perceber como é que a Associação intervém junto da comunidade, referiram que foi através de uma relação de parceria estabelecida com outras organizações que também trabalham nesta temática e apoio à comunidade. Foram estas pessoas que ajudaram a sensibilizar a comunidade para o abandono da prática da MGF.

Pontos fortes do projeto sobre a MGF e pontos fracos

Ao interrogarmos sobre os pontos fortes do projeto da MGF junto da comunidade, responderam também que o projeto proporcionou às pessoas a oportunidade de falarem do assunto, embora com algumas dificuldades em termos de

comunicação. Referiram também a necessidade de continuar com a formação no sentido de dotar esses animadores de ferramentas nesta e noutras temáticas relacionadas. Por outro lado, referiram a importância deste projeto de abandono da prática da MGF junto da comunidade praticante:

“Para mim, considero a capacitação dos animadores na matéria da MGF um ponto forte deste projeto. Pois é algo fundamental para a implementação do projeto. Sem a capacitação dessas pessoas não vai ser fácil abordar este tema na nossa comunidade. A fraca participação das vítimas desta prática no processo é ponto fraco, uma vez que são pessoas que podiam testemunhar sobre esta prática no seio da comunidade (Entrevistada A).”

1.5.6 Comunidade

Questionados sobre a prática da MGF junto da comunidade, os três entrevistados afirmaram que houve ausência de comunicação sobre a questão. Algumas pessoas não estão preparadas para falar no assunto, apesar de existir uma formação antes da implementação do projeto em Rede contra a MGF, o que fez com que esta situação tivesse melhorado bastante. Mas é preciso continuar com as atividades de formação e sensibilização.

Problemas identificados na comunidade

Para além da questão da MGF, fomos confrontados pelos três entrevistados que consideraram a abordagem de outras temáticas tais como: a questão de igualdade de género, a participação das mulheres na esfera política e a questão da cidadania.

Recursos existentes na comunidade a serem mobilizados para eliminar a MGF

Verificámos a existência de pessoas qualificadas, apesar de formação noutros domínios, que podiam ser mobilizadas para tomarem parte nos projetos de sensibilização para abandono da MGF. Embora nem todas as pessoas estivessem

interessadas em trabalhar sem serem remuneradas, referiram a necessidade de estratégias para adequar a formação num contexto mais alargado e promover a sensibilização de todos à participarem no projeto.

“A meu ver acho que é importante mobilizar as pessoas a participarem na formação assim como na execução do projeto. Só assim vamos conseguir sensibilizar a comunidade com a participação de todos neste processo. Mas é uma tarefa muito difícil dada a complexidade do assunto em questão” (Entrevistada B).

De acordo com as necessidades demonstradas nas respostas dos inquiridos com a finalidades de realizar um levantamento exaustivo e abrangente com base nas necessidades sentidas pelos próprios nas suas atividades de sensibilização como animadores, chegamos à conclusão que é fundamental capacitar esses animadores para melhor desenvolvimento dos trabalhos de animação na comunidade.

Reação e participação da comunidade na eliminação da MGF

Questionados sobre a participação da comunidade no combate a MGF, todos responderam que estariam interessados em participar no projeto. Salientaram algumas dificuldades que tinham a ver com a abordagem desta temática, visto que algumas pessoas não se sentiam à vontade em falar no assunto. Havia poucas pessoas com uma reação contraditória sobre à prática da MGF, mesmo que esta prática resultasse dos nossos antepassados, levando alguns a considerar que o que é cultural deve ser conservado:

“É extremamente importante a participação da comunidade no projeto de combate à prática da MGF, de modo a sensibilizar a comunidade para o seu abandono. Sem a participação da comunidade neste processo vai ser difícil convencer as pessoas sobre as consequências desta prática para a saúde da mulher” (Entrevistado C).

1.6 Análise das conversas informais

Através de conversas informais realizadas com os animadores e outros colaboradores de Movimento Musqueba desenvolvidas em diversos contextos, recolhemos informações úteis relativamente ao processo de formação dos animadores

que vão atuar no terreno nos projetos sobre a MGF. Com essas conversas pretendeu-se obter uma apreciação global sobre a pertinência do referido projeto na comunidade imigrante, assim como de eventuais capacitações dos seus intervenientes, neste caso, os animadores comunitários como agentes do desenvolvimento local. Parece não existir dúvidas no que se refere a importância de capacitação dessas pessoas.

Igualmente foi considerado fundamental o trabalho que o Movimento Musqueba está a levar a cabo junto da comunidade imigrante para o abandono da prática da MGF, assim como o desempenho do trabalho dos animadores. Contudo, quando questionados, sobre o desenvolvimento do trabalho de animação na comunidade, muitos alegaram que se depararam com imensos problemas na comunicação sobre o tema, visto que a maior parte das pessoas não gostava de falar no assunto. Apenas as pessoas mais esclarecidas e informadas estariam mais disponíveis para falar no assunto e forneceriam informações pertinentes que facilitaram a intervenção no terreno.

Outro dos temas que se pretendeu abordar nas conversas informais remeteu para a conceção e organização do plano de formação dos animadores, no que diz respeito à estrutura, aos conteúdos programáticos, domínios a abordar, as respostas às necessidades de o Movimento Musqueba intervir nesse domínio, sem deixar de pensar no tempo de duração das ações de formação que é fundamental, tendo em conta o tempo e a disponibilidade das pessoas.

No que se refere ao plano de formação, surgiu a ideia de que efetivamente a formação deve ser de carácter experiencial, baseada na experiência de vida das pessoas. Esta deve, contudo, obedecer às características da modalidade educativa formal, bem como as modalidades educativas informal e não formal. Canário (2006) defende que grande parte das aprendizagens feitas pelo indivíduo não acontece na escola. Para este autor “a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal.” (p.160). Estas ideias constituem os pressupostos basilares da educação de adultos em que a experiência que o indivíduo acumulou lhe vai permitir realizar novas aprendizagens. A maior parte desses animadores são pessoas com nível académico muito baixo, mas acumulam uma certa experiência ao longo da

sua vida. Existe um número considerável de fanatecas²⁹ com baixo nível académico, assim como social e cultural, embora sejam pessoas com uma larga experiência de vida.

Para fundamentar estes princípios, Canário (2006) distingue aquilo que denomina de “pilares teóricos essenciais” e que são a “revalorização epistemológica da experiência”; a “definição de situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade”; e a “assimilação do processo de aprendizagem a uma conceção larga, multiforme e permanente de socialização” (p.162). Neste caso, com base no que foi dito atrás, é importante a valorização da experiência dessas pessoas.

Os discursos dos elementos envolvidos nas conversas informais remeteram para uma valorização da formação dos animadores sobre o tema da MGF, assim como de outros temas relacionados com os direitos humanos, com saúde, violência baseada no género, como já foi referido anteriormente. Isto implica a valorização da formação com base na experiência dos indivíduos, assim como a sua história de vida. Estas são componentes importantes para o adulto em formação, da adaptação das experiências vividas para, deste modo, conseguir executar novas aprendizagens.

Esta adequação resulta de um conjunto de situações variadas e assimiladas e, por vezes, involuntárias. Os indivíduos fortalecem saberes e competências que podem fazer face aos desafios que se lhes colocam ao longo do seu percurso de vida. Reforçando esta ideia, Cavaco afirma que “a aprendizagem apesar de estar interiormente relacionada com a riqueza das situações vividas e da multiplicidade de desafios e imposições colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida, está também muito dependente de fatores individuais e, em última observação, é sempre o sujeito que decide o que aprender e o que vai fazer com essa aprendizagem” (Cavaco, 2003, p.135).

Este princípio determina uma tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser e, desde modo, a formação é um “processo de transformação individual” (Nóvoa, 1998 cit. Canário, 2013, p.21). Estas ideias constituem os pressupostos basilares da educação de adultos em que a experiência que o indivíduo acumulou lhe vai permitir realizar novas aprendizagens. Neste caso, a importância da valorização das aprendizagens não formais e informais também é fundamental para a aquisição de conhecimentos.

²⁹ Fanateca- é aquela que submete as raparigas corte do órgão genital feminina.

Esta percepção que valoriza os conhecimentos não formais por excelência parece admitir a ideia defendida por Gohn (2014) de que a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, através dos processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. A educação não formal designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A sua concepção é articulada no campo da educação para a cidadania. No contexto escolar, esta pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, bem como a democratização do conhecimento.

Ainda é de referir que no campo da educação não formal essa educação volta-se para a formação de cidadãos (p.40). Também foi realçado o desenvolvimento de competências que vão para além daquelas adquiridas através de uma formação formal, elementares no contexto de trabalho para o desenvolvimento da nossa comunidade.

Ainda no que diz respeito ao plano de formação dos animadores, pretendeu-se compreender, especificamente, a sua articulação com a experiência de vida que as pessoas acumulam durante o seu percurso. Na seleção dos animadores não só tomaram parte as pessoas mais jovens, mas, também, as mais velhas. A ideia era aproveitar a experiência dessas pessoas. Canário (2006) referia que a aprendizagem experiencial faz parte de um dos vários processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida.

A formação experiencial é também uma forma das pessoas se formarem por si próprias, com recurso aos vários contextos em que se inserem, adquirindo competências indispensáveis à sua subsistência na sociedade onde se encontram integradas quer a nível profissional, familiar e social. Também podemos acreditar que os vários processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo não são suscetíveis de divisão, pelo que é mais indicado “englobar as situações educativas não formais e informais no conceito de educação não formal” (Canário, 2006, p.160).

Relativamente ao tema da MGF, emergiram alguns constrangimentos associados ao medo e à vergonha de abordar o assunto perante outras pessoas, sobretudo quando estavam perante pessoas de outras comunidades não praticantes. Uma das entrevistadas afirmou que:

“Independentemente de pertencer ou não a comunidade praticante, é preciso ser capacitado neste assunto para poder falar com outras pessoas, porque senão vai ser complicado falar do tema que é a MGF. Considero que é um assunto muito complicado de abordar sem uma capacitação prévia. Algumas pessoas vítimas da prática da MGF sentem-se revoltadas ao falar neste tema” (Entrevistada B.)

Segundo os argumentos apresentados, não se pode falar da MGF sem se ser capacitado nessa matéria:

“Seria importante haver formação nesse domínio assim como nos outros que estão relacionados com este, para facilitar a comunicação dos agentes que vão trabalhar nos projetos de combate a prática da MGF” (entrevistada A).

Houve quem tivesse, no entanto, uma percepção diferenciada, apelando à formação só para as pessoas que foram vítimas da prática:

“Na minha opinião acho que os animadores dos projetos de combate à MGF deviam ser pessoas vítimas desta prática e que pertencem à comunidade praticante. Assim seria mais fácil passar a mensagem” (Entrevistada B).

Outra questão que emergiu destas conversas relacionou-se com a forma como os entrevistados interpretam a religião, fazendo ligação com a prática da MGF. Esta circunstância obriga muitas pessoas a aceitarem serem submetidas a esta prática para não perderem o privilégio de se casarem com homens muçulmanos, para evitar serem rejeitadas dentro da sua comunidade, dado que a religião é algo consagrado. Surgiu, igualmente, a questão de convidar as fanatecas para tomarem parte na formação, assim como participar nas ações de sensibilização junto da comunidade para depois poderem falar do assunto. Considerando que a participação das fanatecas nas ações de sensibilização pode influenciar de uma forma positiva o combate à MGF, um dos elementos lembrou a importância de falar da religião durante a ação de formação e saber distinguir o que é a tradição e a religião.

Foi também realçada a questão de abordar um tema especificamente ligado às questões religiosas durante a ação de formação, de modo a que as pessoas possam entender que a prática da MGF não tem nada a ver com questões religiosas, apesar de em muitos casos, na tentativa de convencer as pessoas a aceitarem a prática, dizem que está consagrado no Corão.

Ao questionar sobre a organização em intervir nesse domínio, salientaram que a prática da MGF também é feita no seio da comunidade guineense. Por isso, o Movimento Musqueba poderia intervir nesse domínio como forma de sensibilizar a comunidade para o seu abandono. Considerando ainda que a filosofia do movimento é fundamentada na capacitação das mulheres, essa é uma mais valia para desenvolvimento das suas atividades. Constatou-se igualmente que é preciso intervir não só nesse domínio, assim como noutros como forma de impulsionar a maior participação das mulheres na esfera social e política.

Em síntese, a análise das conversas informais permitiu identificar a necessidade de intervir no âmbito das fragilidades identificadas no que respeita à formação dos animadores sobre a temática da MGF. Desta forma é importante analisar outros recursos que possibilitem a mediação na comunidade imigrante guineense. Independentemente destas fragilidades, identificam-se avaliações positivas no que se refere ao funcionamento e empenho do Movimento Musqueba, uma organização recém-criada que está a tentar acabar com a prática da MGF, no seio da sua comunidade. Salienta-se ainda a pertinência de continuar com o processo de formação dos animadores em vertentes que não estão diretamente relacionadas com a MGF.

2. Fundamentação das propostas de formação

As propostas de formação dos animadores em diferentes versões são concebidas de forma a assegurar a adequação entre finalidades, objetivos, temas e conteúdos (De Ketele, 1994, pp. 41- 42). A organização das mesmas implica a definição concreta dos objetivos gerais de cada ação.

Planificar uma ação é estabelecer um plano pormenorizado em termos de tempo e do que deve estar previsto para permitir a sua realização; é, de modo geral, ir clarificando a ação à medida que a planificação avança, de forma a integrar de uma maneira coordenada todos os elementos implicados e fixar as etapas específicas para a sua concretização (De Ketele, 1994, p.43).

De acordo com os resultados analisados, focamo-nos em três das possíveis hipóteses de ação de formação. Optamos pelo plano de “Formação de animadores comunitários na temática da MGF” devido à preocupação com a prática da MGF no seio

da comunidade imigrante guineense em Portugal. Para os três inquiridos era importante a capacitação dos animadores que trabalham nos projetos de sensibilização para abandono da MGF, dada a complexidade do tema em questão.

A segunda opção, o plano “Curso de alfabetização em língua Portuguesa para os estrangeiros” justifica-se face à elevada dificuldade de comunicação em língua portuguesa. Os três inquiridos apontaram a alfabetização em português de modo a facilitar a maior compreensão e a comunicação das pessoas envolvidas no processo. O grande objetivo da segunda proposta de formação é fazer com que os animadores participantes na formação em matéria da MGF, neste caso, os animadores do Movimento Musqueba, se apropriem de ferramentas capazes de ajudar na sensibilização junto da comunidade. No plano de alfabetização para estrangeiros residentes em Portugal, pretende-se que estes animadores melhorem as suas competências ao nível de comunicação em língua portuguesa.

Sobre a última proposta relativa à elaboração de panfletos, cartazes, usar computador e as redes sociais, os três inquiridos acharam pertinente esta ação de formação visto que hoje em dia o uso de novas tecnologias é condição indispensável para qualquer que seja a aprendizagem e passagem de informação. Esta proposta visa alargar o conhecimento destes animadores no que concerne à aplicação de novas tecnologias com o objetivo de expandir informação sobre a MGF a todos os níveis. Estas formações podem contribuir para uma experiência enriquecedora para os participantes, através da promoção de conhecimentos que vão adquirir durante a formação.

As restantes atividades têm como finalidade sensibilizar a comunidade para o abandono da prática da MGF no meio onde estão inseridos através de dinâmicas participativas. Na parte do Teatro do Oprimido, é visto como um meio para atingir um fim, também se pode e deve fazer teatro no sentido de “fomentar a capacidade expressiva, reforçar a componente comunicativa, reforçar a coesão social, potenciar a criatividade e a confiança” (Lopes, 2008, p. 352). Ainda acerca do teatro o autor acrescenta que é uma atividade que admite a existência de espetadores e “promove o teatro como uma tecnologia, ao serviço de uma determinada estratégia social, cultural, educativa” (Lopes, 2008, p. 350). Segundo a prática o teatro compreende a previa preparação de uma peça, de uma situação dramática ou até ao improvisado, atempadamente idealizado, que vai servir para formar e informar, estimular as vivências e provocar reações nas pessoas. O teatro do oprimido, assenta “nas vivências do povo e

ser para o povo” (Lopes, 2008, p. 351). Estas atividades terão lugar assim que houver meios financeiros disponíveis. O projeto terá a duração de 12 meses.

Respeitante à maneira como são pensadas as atividades, sabe-se que “é tudo planeado consoante as necessidades que vão surgindo, a partir dos diagnósticos locais que foram feitos, ou seja, tendo em conta as entrevistas aos animadores comunitários e as conversas informais com todos os intervenientes neste processo, e tomando em consideração o objetivo das intervenções do Movimento Musqueba. Procurou-se atenuar as fragilidades existentes e identificadas na comunidade, uma vez que, conhecendo os resultados dos diagnósticos, a intervenção é mais integrada e direcionada.

Relativamente aos recursos humanos e materiais que serão utilizados para colocar em prática as atividades, a Associação tenta conseguir corresponder na sua grande maioria com aquilo que recebe dos doadores, neste caso, os potenciais financiadores do projeto. É de referir que as atividades de sensibilização têm funcionado em parceria com as organizações que trabalham nesta temática como é o caso de Associação de filhos e amigos de Farim e Associação Pullar na Reboleira que tem disponibilizado a sua sede para as atividades de formação. Contudo, quando o Movimento Musqueba depara com algum problema, recorre às entidades parcerias, neste caso a APF, a CIG e entre outras que, disponibilizam recursos necessários para o sucesso das atividades (trabalho em rede e colaboração entre as associações que intervém nesta temática).

3. Plano de formação de animadores comunitários

Formação de animadores comunitários sobre MGF
--

Participantes: Animadores comunitários do Movimento Musqueba

Objetivos Gerais

- Colmatar as necessidades sentidas pelos participantes na matéria da MGF;
- Fomentar o conhecimento dos animadores na matéria da MGF;
- Contribuir para um conhecimento mais aprofundado na matéria da MGF, assim como de outras temáticas relacionados com essa prática.
- Reconhecer a importância de capacitação dos animadores sobre as questões da MGF, assim como de outras temáticas, tais como: a igualdade de género, direitos humanos, saúde sexual e reprodutiva; MGF/ Religião; desafios da imigração e intervenção comunitária.

Objetivos Específicos

- Saber valorizar a experiência dos participantes no contexto de formação;
- Adotar metodologias de ensino capazes de promover o conhecimento dos participantes;
- Identificar e criar momentos de aprendizagem interativos em modo individual ou de grupo;
- Utilizar boas práticas na escolha e desenvolvimento de materiais de aprendizagem;
- Participar numa aprendizagem colaborativa e na partilha de experiência.

Temas a abordar

- Conceitos, origem e consequências da MGF;
- Igualdade de género;
- Desigualdade de género e a MGF;

- Consequências da MGF na saúde da mulher.

Métodos e Técnicas

- Método Expositivo;
- Método demonstrativo: serão apresentados cartazes/folhetos que ilustrem a prática da MGF;
- Métodos ativos a desenvolver no Workshop (discussões sobre o tema, trabalho com grupos, análise de situação; simulação de casos; debates; visionamento de filmes sobre MGF).

Recursos Humanos

- 1 Formador para cada tema a ser abordado
- 10 Participantes/Formandos, divididos em dois grupos.

Recursos Materiais

- 1 sala;
- 1 Computador para o formador;
- 1 Projetor;
- 1 Tela de projeção.

Duração da ação

18 horas: 6 sessões presenciais de 3 horas (de preferência à tarde). Sugere-se o início num sábado, as sessões devem decorrer aos sábados, devido à ocupação profissional dos animadores envolvidos no processo. O período de formação terá início antes das atividades de sensibilização no terreno.

Acompanhamento e Avaliação

- Avaliação diagnóstica;

- Avaliação formativa;
- Acompanhamento dos formandos

Local

- Associação Centro Pullar na Reboleira.

<h3>Curso de Alfabetização em Língua Portuguesa para Estrangeiros</h3>

Participantes: Animadores do Movimento Musqueba no projeto para o abandono da MGF

Objetivos Gerais

- Colmatar necessidades sentidas pelos participantes no domínio da língua portuguesa;
- Motivar o gosto pela expressão da língua portuguesa na comunidade;
- Ter competências de comunicação em língua portuguesa perante a comunidade imigrante guineense;
- Saber criar ferramentas de forma a obter maior impacto na apropriação da língua portuguesa e de modo a comunicar com facilidade;
- Sensibilizar para o conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa;

Objetivos Específicos

- Identificar os fatores críticos a ter em conta numa comunicação;
- Conhecer os benefícios do uso da língua portuguesa perante a comunidade imigrante;
- Saber criar ferramentas de forma a obter maior impacto na apropriação da língua portuguesa e de modo a comunicar com facilidade;
- Reconhecer a importância do uso da língua portuguesa perante a comunidade;

- Falar corretamente a língua portuguesa;

Conteúdo

- Leitura de textos
- Escrita
- Formas de Comunicação

Método e Técnicas

- Método expositivo.
- Método ativos (oficinas de leitura e escrita, trabalhos individuais e em grupo, escrita criativa, simulações de comunicação)

Recursos Humanos

- 1 Formador por cada tema
- 10 Participantes/Formandos

Recursos Materiais

- 1 Sala;
- 1 Projetor;
- 1 Tela de Projeção

Duração da ação

- 1:30 por sessão, durante três meses.

Acompanhamento e Avaliação

- Avaliação diagnóstica;
- Avaliação formativa;
- Acompanhamento dos formandos.

Local

- Associação Centro Pullar na Reboleira.

Ateliê de construção de panfletos, cartazes, uso do computador e das redes sociais

Participantes: Animadores comunitários do Movimento Musqueba

Objetivos Gerais

- Promover a compreensão dos desafios associado às novas tecnologias de informação;
- Diversificar metodologias de ensino durante a formação, baseando na experiência acumulada pelos participantes;
- Incentivar o uso de novas tecnologias de informação;
- Adequar estratégias de ensino à experiência dos formandos.

Objetivos Específicos

- Contribuir para o conhecimento sobre às novas tecnologias de informação;
- Saber aplicar diferentes métodos de ensino durante a formação;
- Promover o conhecimento das novas tecnologias de informação;
- Saber adequar a formação mediante a experiência dos formandos;
- Divulgar informação sobre a MGF, através dos panfletos e cartazes.

Conteúdos

- Regras e formas de comunicação na construção de panfletos e cartazes;
- A imagem na construção de panfletos e cartazes;
- As TIC na sensibilização e formação sobre a MGF;
- As redes sociais na sensibilização e formação sobre a MGF.

Método e Técnicas

- Método expositivo.

- Método ativos (oficinas de construção de panfletos e cartazes, trabalhos individuais e em grupo, recurso ao computador e às redes sociais para sensibilização para abandono da prática da MGF)

Recursos Humanos

- 1 Formador
- 10 Participantes/Formandos

Recursos materiais

- 1 Sala;
- 1 Projetor;
- 1 Tela de Projeção

Duração da ação

- 1:30 por sessão, durante três meses.

Acompanhamento e Avaliação

- Avaliação diagnóstica;
- Avaliação formativa;
- Acompanhamento dos formandos.

Local

- Associação Centro Pullar na Reboleira.

<p>Debate sobre aspetos legais da MGF com a comunidade guineense residente no Bairro Quinta da Fonte-Apelação</p>
--

Participantes: Animadores comunitários do Movimento Musqueba, Homens, mulheres e Jovens do Bairro Quinta da Fonte

Objetivos Gerais

- Informar a comunidade sobre a existência da lei que criminaliza a prática da MGF;
- Consciencializar a comunidade sobre aplicação das leis;
- Divulgar informação sobre as consequências no caso de violação de lei que proíbe a prática da MGF

Objetivos Específicos

- Contribuir para o conhecimento das leis relativas à prática da MGF;
- Contribuir para a mudança de mentalidade e atitudes sobre a prática da MGF;
- Informar para melhor prevenção sobre a prática da MGF;

Conteúdos

- Apresentação da lei por um jurista;
- Discussão e esclarecimentos pertinentes sobre a aplicação da lei que proíbe a prática da MGF.

Métodos e Técnicas

- Método expositivo,
- Método ativos a desenvolver no workshop (simulações de situações e aplicação da lei, chuva de ideias)

Recursos Humanos

- Todos os envolvidos no processo, inclusive juristas e as organizações que trabalham nesta temática;
- Comunidade imigrante e associações que trabalham nos projetos sobre a MGF.

Recursos materiais

- 1 Sala;
- Material de som

Duração da ação

- Uma sessão de 2 horas Local
- Bairro Quinta da Fonte/Apelação

<p>Apresentação de uma peça do Teatro do Oprimido sobre a igualdade de direitos entre género</p>

Participantes: A comunidade e os animadores comunitários do Movimento Musqueba

Objetivos Gerais

- Mobilizar a comunidade guineense para intervenção a favor da igualdade de género;
- Sensibilizar a comunidade sobre a importância da promoção da igualdade de género;
- Reconhecer a importância das questões do género para o desenvolvimento.

Objetivos Específicos

- Promover a igualdade entre géneros;
- Combater a desigualdade entre géneros;
- Participar na promoção de uma sociedade justa sem desequilíbrios;

- Incentivar a mudança de comportamento face as questões de género.

Conteúdos

- Temas ligados à (des)igualdade de género;
- Debate em torno da peça apresentada pelo grupo;
- Incentivar a participação do público no debate.

Método e Técnicas

- Método interativo;
- Método ativo: simulação, discussão e reflexão

Recursos Humanos

- Grupo do Teatro do Oprimido de Lisboa;
- Comunidade imigrante, associações parceiras que trabalham para abandono da MGF.

Recursos materiais

- 1 Sala;
- Material de som.

Duração da ação

- Uma sessão de duas horas

Local

- Bairro Quinta da Fonte/Apelação.

Festival dos Direitos Humanos- Evento Gastronómico e Musical Africano
--

Participantes: A comunidade, os animadores do Movimento Musqueba e convidados

Objetivos Gerais

- Participar numa corrente de comunicação e partilha de experiências e informação no contexto da comunidade imigrante residente em Portugal, sobre a prevenção da MGF;
- Informar a comunidade sobre as consequências da prática da MGF para a saúde da mulher;
- Sensibilizar a comunidade para a promoção dos direitos humanos;
- Criar ambiente de proximidade entre os animadores/formandos e a comunidade guineense para a prevenção da MGF.

Objetivos Específicos

- Promover o conhecimento mais alargado sobre as questões da MGF;
- Participar na defesa dos direitos humanos;
- Participar na sensibilização para abandono da prática da MGF.

Conteúdos

- A comunicação em situação de sensibilização;
- Passagem de mensagem através de música;
- Apresentação de temas sobre direitos humanos, distribuição de panfletos sobre as consequências da MGF na saúde da mulher;
- Partilha de gastronomia Africana;
- Acompanhar atividade musical e danças com artistas Africanos.

Método e Técnicas

- Interação, animação musical e dança.

Recursos Humanos

- Comissão Organizadora do evento (elementos da comunidade e animadores do Movimento Musqueba);
- Animadores comunitários do movimento e a comunidade em geral;
- Comunidade imigrante Guineense, participantes no festival e todos os envolvidos no processo (homens, mulheres e jovens de diferentes associações).

Recursos materiais

- Material de som
- Panfletos

Duração da ação

- Um dia

Local

- Bairro Quinta da Fonte

Organização da Formação de Animadores do Movimento Musqueba

Objetivo específico	Atividades	Indicador (es)	Meta (s)
1. Capacitar 10 animadores comunitários para sensibilizar a comunidade para o abandono de práticas da MFG;	1. Ações de Formação para capacitação dos animadores comunitários	N.º de ações realizadas N.º de animadores presentes em cada sessão/número de animadores integrados no projeto	16 Ações (1/fim de semana durante 4 meses) 10 animadores durante e no final do projeto
	2. Duas Visitas de estudo à GB	N.º de visitas de estudo N.º de animadores envolvidas	2 animador na visita de estudo ao país de origem (Guiné-Bissau)
	3. Reuniões de follow-up e partilha (pelo menos 1/mês)	N.º de reuniões N.º de ativistas presentes	Pelo menos 8 reuniões de follow-up (maio a dezembro 2017) 10 animadores em cada sessão
	4. Reuniões/encontros com grupos-alvos/contextos diversos	N.º de reuniões/encontro N.º de ativistas envolvidas	Pelo menos, 32 encontros/sessões/mês 10 animadores envolvidos nas sessões
	5. Sessão de apresentação dos resultados do projeto	N.º de organizações que trabalham nestas temáticas (públicas e privadas) presentes	Pelo menos, 15 organizações presentes

Cronograma

	Ano 2018										
Atividade	Jan	Fev	Mar	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1. Formação em matéria da MFG e noutras temáticas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Viagem de estudo à GB (2 pessoas)						X					
3. Reuniões Follow-up				X	X	X	X	X	X	X	X
4. Roteiro contra a MGF (Ações de sensibilização no terreno; Organização de debates; teatro do oprimido; festival dos Direitos Humanos-Gastronómico (comida africana) e musical sobre gastronomia africana							X	X	X	X	
5. Encontro final do projeto											X

Conclusão

Ao longo do nosso trabalho fomos tomando decisões que se adaptavam ao contexto onde elaborámos o trabalho de projeto – o Movimento Musqueba, mas também às características da comunidade e dos animadores, assim como, à área de intervenção, a mutilação genital feminina. No trabalho de projeto elaborámos um diagnóstico sobre a formação de animadores no Movimento Musqueba e o tipo de intervenção que assumem junto da comunidade, na sensibilização para a eliminação da prática da mutilação genital feminina.

A elaboração do diagnóstico resultou da recolha de um conjunto amplo de dados empíricos, através de entrevista semidiretiva a animadores do Movimento Musqueba, de conversas informais tidas em diferentes ocasiões, da recolha e análise documental e de observações. Atendendo aos elementos recolhidos e analisados elaborou-se um plano de formação que visassem colmatar as necessidades dos animadores comunitários de Movimento Musqueba, indo ao encontro da ideia de Guerra (2002) “uma vez definidos os objetivos, é necessário analisar as formas de os atingir” (p.166), delineando linhas condutoras da ação, como possibilidades de resposta aos problemas identificados na fase do diagnóstico.

A metodologia adotada para elaboração deste trabalho visou a obtenção de informação sobre o conhecimento dos respetivos animadores comunitários no tema da MGF. Os dados recolhidos através das entrevistas, observações e das conversas informais permitiram a triangulação de informação sobre a formação dos animadores, nomeadamente, as suas experiências e saberes, as suas dúvidas, angústias e problemas relativamente as atividades de sensibilização que desenvolvem na comunidade sobre a prática da MGF.

É de salientar que a informação recolhida sobre o processo de formação de animadores que decorreu no âmbito de projeto em Rede para o abandono da prática da MGF, permitiu identificar as lacunas existentes, de que modo podem ser superadas afim de facilitar um conhecimento mais alargado e aprofundado sobre o tema da MGF. Os elementos obtidos através das entrevistas foram analisados com recurso a uma matriz de análise de conteúdo, com base nos temas centrais.

Ainda, é de referir que para o desenvolvimento deste trabalho de projeto passámos por diferentes fases. Segundo Barbier (1993), o ponto de partida do trabalho é constituído pela imagem real dos elementos presentes nessa realidade, o referido da planificação. Por último, o produto do trabalho é o próprio projeto, um processo que assegura a passagem de um estado a outro estado. É o que apresentamos neste trabalho, a perspetiva de mudança na ação dos animadores comunitários do Movimento Musqueba. Neste sentido importa destacar a cooperação da equipa do Movimento Musqueba desde o primeiro momento de contato, tanto os responsáveis como os animadores referidos participaram em todos os momentos em que foi solicitada a sua participação, apresentando motivação e gosto pelo nosso trabalho.

Com base nos resultados identificados no diagnóstico decidimos conceber um plano de formação de animadores do Movimento Musqueba, entidade que atua no desenvolvimento local e na intervenção comunitária. Neste sentido, a educação de adultos adquire aqui uma dimensão ampla, numa perspetiva em que o plano de ação visa transformar a realidade em estudo. Deste modo, tendo em conta a complexidade desta realidade pretende-se mudar a visão das pessoas ao nível da comunidade imigrante, concretamente a comunidade guineense face à prática da MGF, no sentido de estes compreenderem que se trata de uma prática que não respeita os direitos das mulheres.

Voltando à ideia defendida por Canário (1999) “as práticas sistematizadas de reflexão, tornam-se tão necessárias quanto o desejo de melhorar as práticas profissionais” (p.18), pois a análise e reflexão sobre o caminho já percorrido ajudam-nos a encarar novas situações e, conseqüentemente a alargar o nosso património de saber-fazer. De facto, constatamos que os formadores aprendem enquanto ensinam e aprendem ao partilhar experiências com os seus pares. Recordando Paulo Freire citado por Canário (1999) “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (p. 142).

Para dinamizar o processo de aprendizagem dos animadores comunitários do Movimento Musqueba, e tendo em conta que o “Homem é um ser inacabado, cuja formação depende de um processo permanente” (Cavaco, 2002, p.123), o projeto proposto neste trabalho consiste em proporcionar atividades que promovam a reflexão e a partilha sobre as práticas de animação na comunidade e, assim como disponibilizar instrumentos para a realização desta função. As atividades previstas no projeto

consistem em ações de formação de carácter não formal e informal. No plano de formação procuramos promover atividades que consolidem a formação dos animadores do Movimento Musqueba, orientadas para o tema da mutilação genital feminina, da conceção de panfletos e cartazes de divulgação, assim como o recurso às tecnologias e às redes sociais para a sensibilização e importância da eliminação da prática da MGF. A partir do diagnóstico elaborado considerámos importante o investimento na formação em Língua Portuguesa, para facilitar a comunicação junto da comunidade. Para além disso, também nos pareceu fundamental envolver a comunidade nesta formação e reflexão. Os animadores através desta formação têm, desde logo, a oportunidade de trabalhar conjuntamente com a comunidade, na sessão sobre a legislação Portuguesa no que respeita à MGF e na organização do Roteiro gastronómico e musical Africano. Consideramos que esse trabalho conjunto é essencial para um reconhecimento recíproco, o qual facilitará o trabalho dos animadores junto da comunidade.

Este projeto assenta no campo de práticas educativas, assim como o “reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessita e desejavelmente, combina uma grande variedade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da ação educativa” (Canário, 2006, p.39). O projeto de intervenção assenta na educação não formal, sendo encarada como um conjunto de metodologias e recursos que permite complementar as formações anteriores dos animadores comunitários, que ocorreram no âmbito de projeto em rede para o abandono de prática da MGF, e, ao mesmo tempo, aprofundar interesses culturais, tradicionais, e religiosos particulares. Importa ainda referir que uma das virtualidades educativas da educação não formal “consiste em incitar, motivar, potenciar, enquadrar a educação formal através de atividades que conferem sentido, partilha, interação e envolvimento ao ato de educar” (Lopes, 2008, p.406).

As atividades de sensibilização a desenvolver na comunidade são práticas de educação não formal, com um potencial educativo muito importante, como refere Canário (2006), “entende-se por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, de correntes de aquisição de conhecimentos na ação e da capacidade de experiências individuais e coletivas” (p.6). As estratégias de intervenção vão permitir aos animadores comunitários participar ativamente, assim como organizar as próprias atividades, preparando os materiais que vão ser distribuídos

nas atividades de sensibilização na comunidade, durante o plano de formação que concebemos neste trabalho de projeto.

Estamos conscientes das dificuldades daquilo a que nos propomos, mas temos a vantagem de conhecer o tema e ter experiência de intervenção neste domínio. Pensamos que com um esforço coletivo podemos contribuir para práticas inovadoras e bem-sucedidas, promovendo o bem-estar dos animadores comunitários e das comunidades, concretizando o que foi expresso por Caspar (2007), “melhorar as relações de cada um com o conhecimento, é enriquecer as entidades individuais e coletivas e, assim, o próprio exercício da cidadania” (p. 94).

Acreditamos também que estas propostas são pertinentes para uma intervenção na comunidade para o abandono da prática da MGF. A ação de formação na matéria de MGF e outras relacionadas com esta prática, assim como a alfabetização em língua portuguesa e das restantes atividades propostas, de uma maneira geral, podem contribuir na mudança de comportamento e de mentalidade das pessoas. Os responsáveis do Movimento Musqueba concordaram com as propostas e desejam de facto aplicá-las num futuro próximo, assim que estejam reunidas as condições administrativas e financeiras.

Ao nível pessoal, este trabalho permitiu a melhoria da aptidão de pesquisa e de construção de instrumentos de recolha de dados em investigação qualitativa. Contribuiu, por outro lado, para um conhecimento aprofundado da técnica de análise de conteúdo, que por sua vez, originou a apresentação de propostas que pretendemos concretizar, de acordo com o diagnóstico. Construímos um plano de formação que acreditamos estar adequado ao Movimento Musqueba, baseado num suporte teórico especialmente significativo.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., C.F.C., M.V.S.C., (Org.) (2002). Trabalho de Projeto na escola e no currículo. In *Reorganização, Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas curriculares* (pp. 21-36). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Almeida, V. (2011). Estado, mercado e terceiro setor: A redefinição das regras de jogo- *Revista de Ciências Sociais*, 85-104.
- Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 7- 43.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bérber, G. (2004). Reflexões sobre democracia, participação e cidadania. In J. A. Correia & R. D'Espiney (Org.), *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 13-30). Setúbal: Cadernos ICE - Instituto das Comunidades Educativas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruno, A. (2014). *Educação formal não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Retirado do sítio <http://mediacoes.esse.ips.pt/>, em 28/03/2016.
- Canário, R. (2006). Aprender Sem Ser Ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986 - 2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 212-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos, Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos, Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. (2000). A atualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de Social. In J. Onrnelrs, & Susana Maria (Eds), *Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental- Actas da 1ª Conferencia*, Lisboa: ISPA. pp.45-46 Retirado de sítio <file:///D:/imprimir/2001,A%20actualidade%20do%20DC%20como%20estrategia%20d>

e%20intervenção%20social,ISPA,%20PESQUISA%20PARA%20DESENVOLVIMENTO%20COMUNITARIO,%20IMPRIMR.pdf, consultado em 01/01/2017.

- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. M. (2007). Aprender ao longo da vida: investimento, qualificação, cooperação e inovação. In S. Paulo (Org), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 51-59).
- Caspar, P. (2005). Ser formador nos dias que correm. Novos atores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-94. <http://sisifo.fpce.ul.pt> consultado 2/10/2015.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados, Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa UI&DCE.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2001). Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa Dissertação de Mestrado.
- Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Domincié, P. (2010). O que a vida lhe ensinou. In: Nóvoa e Finger. *O Método (Auto) biográfico e a Formação* (pp. 189-222). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (105-126). Porto: Porto Editora.
- Fragoso, A. (2005). Contributos para debate teórico sobre o desenvolvimento local: um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 63-83.
- Fernández, F. S. (2008). Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.

- Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada, Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Org). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal e não formal. Retirado do sítio http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf a 28/03/2016
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não formal, participação da sociedade civil estruturas colegiadas nas escolas*. Retirado do sítio <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>, a 09/01/2017.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O planeamento em ciências sociais*. Estoril: Principia.
- Guimarães, P. (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 35-60.
- Josso, M. C. (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir Mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e de gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. & Afonso, A. (2006). Políticas públicas, novos contextos e atores em educação de adultos. In L. Lima (Org), *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas em Contextos Associativos* (pp.205-229). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir. Sobre a Subordinação da Educação na Sociedade da Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martingo, Carla (2009), *O corte dos Genitais Femininos em Portugal: O caso das Guineenses*. Lisboa: ACIDI.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roque Amaro, R. (2005). A animar nos caminhos e desafios do Desenvolvimento Local em Portugal. In. J. C Albino, *Contributo para a História do Desenvolvimento em Portugal* (pp. 80-81). Vialonga: ANIMAR.
- Santos, H. (2002). Desenvolvimento Comunitário vs. Educação: *duas faces da mesma moeda?* *Cadernos de Educação de Infância*: vamos falar de..., abril / jun.,1-6.
Recuperado do sítio http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/vamos_62.pdf, a 01/01/2017.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. Saint-Geoges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva Publicações.

Sites consultados

- ENDFGM (sem data disponível) Female Genital Mutilation. [Em linha]. Disponível em <http://www.endfgm.eu/en/female-genital-mutilation/what-is-fgm/what-is-fgm/>, consultado em 15/10/2016.
- Morrone, Aldo; Hercogova, Jana; Lotti, Torello (2002). *Stop female genital mutilation: appeal to the international dermatologic community*. [em linha]. International Journal of Dermatology, 2002, Vol.41(5), 253-263, consultado em 14/01/2016.
- Mutilação Genital: prevalência, dinâmicas, socio culturais e recomendações para a sua eliminação- Retirado do sítio https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/07/Relat_Mut_Genital_Feminina_p.pdf, consultado em 14/11/2016.

Anexos

Guião de entrevista

Objetivo: recolher elementos sobre a formação, as atividades e o perfil dos mediadores que cooperam no Movimento Musqueba (Associação para Promoção e Valorização de Mulheres Guineenses), no projeto de prevenção da mutilação genital feminina junto da comunidade imigrante.

Legitimação da entrevista

- Agradecer a disponibilidade e interesse do entrevistado para participar no estudo
- Apresentação da entrevistadora
- Explicitação dos objetivos do projeto de mestrado
- Garantir o anonimato do participante e da associação através de nomes fictícios, na comunicação dos dados no meio científico
- Apresentar outros esclarecimentos caso o entrevistado os solicite

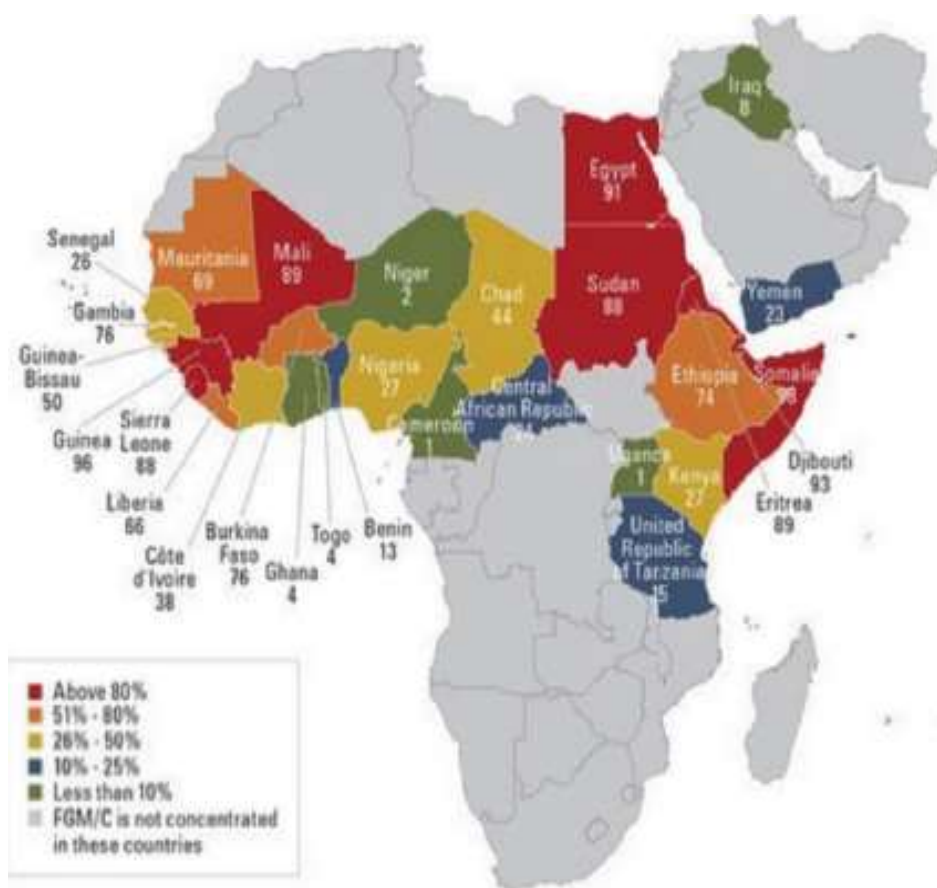
Temas Estruturantes	Questões	Observações
A. Caraterização do Perfil	1. Idade 2. Sexo 3. Nacionalidade 4. Atividade profissional 5. Há quanto tempo vive em Lisboa? 6. Qual é a sua habilitação literária? 7. Qual é a sua experiência profissional?	
B. Envolvimento na Associação antes da formação	1. Que tipo de participação teve na associação	

	<p>antes de realizar formação de mediador?</p> <p>2. Que balanço faz dessa participação?</p> <p>3. Que dificuldades sentiu?</p> <p>4. O que gostou mais nessa experiência?</p> <p>5. O que menos gostou nessa experiência?</p> <p>6. O que aprendeu com essa experiência?</p>	
C. Formação de animador	<p>1. Gostava que me falasse da formação que frequentou.</p> <p>2. Quais foram os assuntos abordados na formação?</p> <p>3. O que aprendeu na formação?</p> <p>4. Essas aprendizagens são úteis? Dê exemplos.</p> <p>5. Sentiu dificuldades na formação?</p> <p>6. O que gostou mais na formação?</p> <p>7. O que menos gostou na formação?</p> <p>8. O que alteraria na formação caso fosse o responsável pela sua organização?</p>	<p>Que propostas apresenta para a formação de mediadores?</p>
D. Participação na Associação após a formação	<p>Depois da formação participou em atividades da associação? Porquê?</p> <p>Quais as condições necessárias para participar no futuro? Porquê?</p> <p>Pode explicar o tipo de intervenção que já teve junto da comunidade depois de frequentar a formação?</p> <p>O que mais gosta no trabalho de mediação junto da comunidade?</p> <p>Sentiu dificuldades no trabalho de animação junto da comunidade? Que tipo de dificuldades? Dê exemplos.</p> <p>Teve dificuldade de relacionamento com</p>	

	<p>elementos da comunidade durante a execução do projeto? Porquê? Dê exemplos?</p> <p>A formação que frequentou foi importante para participar nas atividades junto da Comunidade? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, o que é preciso fazer para poder atuar melhor no terreno?</p> <p>Acha que outro tipo de formação ajudaria a melhorar a sua performance como animador?</p>	
E. Associação	<p>Qual a finalidade deste projeto junto da comunidade?</p> <p>Qual o seu ponto de vista em relação ao projeto que está a ser desenvolvido junto da comunidade?</p> <p>Considera que o projeto mudou algo na comunidade? Porquê? Dê exemplos?</p> <p>Identifique pontos fortes deste projeto junto da comunidade.</p> <p>Identifique fragilidades deste projeto junto da comunidade.</p>	
F. Comunidade	<p>O que é preciso fazer para que haja mudança de comportamento e atitude das pessoas da sua comunidade face às práticas tradicionais e nefastas?</p> <p>Que problemas identifica nesta comunidade?</p> <p>Acha que a Associação poderia ter um papel importante na resolução desses problemas?</p> <p>Que papel?</p> <p>Que recursos existentes nesta comunidade podem ser mobilizados para a resolução destes problemas?</p>	

	<p>Se fosse responsável da Associação o que fazia? Porquê?</p> <p>Quer destacar outros elementos importantes sobre os quais não falámos, sobre a comunidade? E sobre a Associação?</p>	
--	--	--

Países onde a Mutilação Genital Feminina é Praticada



Fonte: UNICEF (2013).